

## IMAGENS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA E QUALIDADE(S) EM EDUCAÇÃO

ORGANIZATIONAL IMAGES OF SCHOOL AND QUALITIES IN EDUCATION

Virgínio Sá<sup>1</sup> 

**RESUMO:** Neste texto, na esteira de outros autores, assume-se que subjacente a qualquer conceção de qualidade (e dos instrumentos para a sua avaliação) está uma determinada conceção de organização. Partindo-se de uma seleção *de imagens organizacionais* propostas por Gareth Morgan (2006), e adotando um registo ensaístico, desenvolve-se um exercício heurístico através do qual se procura dialogar com a natureza polifónica do conceito de qualidade. Conclui-se que a qualidade em educação, na sua inteireza, não é apreensível pela mobilização isolada de qualquer uma das imagens organizacionais exploradas. Sustenta-se antes que, para captar a qualidade em todo o seu arco semântico, é imperativo o contributo combinado dos diferentes “modos de ver” proporcionados por cada uma das imagens organizacionais.

**Palavras chave:** Imagens organizacionais. Performatividade. Excelência. Qualidade mercantil. Qualidade social.

**ABSTRACT:** In this paper, in the wake of other authors, it is assumed that underlying any conception of quality (and the instruments for its assessment) is a certain conception of organization. Starting from a selection of organizational images proposed by Gareth Morgan (2006), and adopting an essayistic register, a heuristic exercise is developed through which an attempt is made to dialogue with the polyphonic nature of the concept of quality. It is concluded that quality in education, in its entirety, is not apprehensible by the isolated mobilization of any of the organizational images explored. Rather, it is argued that, in order to capture quality in all its semantic arc, the combined contribution of the different “ways of seeing” provided by each of the organizational images is imperative.

**Keywords:** Organizational images. Performativity. Excellence. Merchant quality. Social quality.

---

1. Universidade do Minho - Instituto de Educação - Braga, Portugal. E-mail: [virsa@ie.uminho.pt](mailto:virsa@ie.uminho.pt)

Número temático organizado por: Regiane Helena Bertagna  e Maria Simone Ferraz Pereira 

## Introdução

Na esteira de diversos autores (SABIRÓN, 1995; LIMA, 2002, 2015; ESTÊVÃO, 2012), na reflexão ensaística que nos propomos realizar, assumimos que subjacente a qualquer concepção de qualidade (e dos instrumentos para a sua avaliação) está uma determinada concepção de organização e, de modo mais específico, diferentes sentidos de escola e de bem comum.<sup>1</sup> Em linha com este pressuposto, neste texto pretendemos problematizar algumas das “declinações” do conceito de qualidade, articulando-as com diferentes *imagens* organizacionais. Assumimos, com Sordi (2017, p. 86), que “Discutir qualidade na e da escola pública revela-se um terreno minado posto que a busca da qualidade educacional versa sobre categoria polifônica em que os acordos não são claros e menos ainda consensuais os interesses”. Porque as “convicções éticas estão no próprio cerne de uma noção tão subjetiva quanto a qualidade” (OCDE, 1992, p. 159), torna-se imperativo dilucidar as várias racionalidades subsumidas neste novo “monotema” (ENGUITA, 1997) de modo a desvelar os (diferentes) sentidos e os (diferentes) valores que as agendas da qualidade podem servir. Na verdade, entre as “perspectivas neo-científicas de garantia da qualidade” (LIMA, 2015, p. 1339), que alimentam processos de radicalização burocrática das escolas e da sua administração, e as perspectivas plurais de qualidade “em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade” se constituem como elementos estruturantes da produção dos juízos de valor sobre os processos educativos (ESTEBAN, 2014, p. 472), vai uma jornada bem longa. Se, no primeiro caso, se assume a consensualidade dos objetivos, a certeza da tecnologia, a racionalidade *a priori* da melhor solução, de aplicação universal, e, portanto, a qualidade objetiva e *contável*, facilmente medida através de avaliações estandardizadas à escala nacional (ou mesmo supranacional), a segunda, reconhece as escolas como “arenas políticas”, como espaços de cooperação e conflito, como “lugares de vários mundos” (DEROUE, 2000) e de ordens de grandeza, onde os objetivos podem ser contestados, a tecnologia problemática e a participação fluída (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972), e, portanto, onde a qualidade tem de ser conjugada no plural e já não é capturável pelos instrumentos pensados para enjaular o “homem calculável”. Em linha com a “tese” em que se sustenta este ensaio, isto é, que subjacente às diferentes formas de pensar, avaliar e promover a qualidade estão distintas concepções da escola como organização, nos pontos seguintes, partindo de quatro das *Imagens da Organização* propostas por Gareth Morgan, discutimos algumas das implicações desses diferentes *modos de ver* (e de *não ver*)<sup>2</sup> para a dissecação do nosso objeto de análise.

## A metáfora como lente que educa o olhar

Na sua obra clássica *Imagens da Organização*, Morgan (2006, p. 27) sustenta que “todas as teorias da organização e da administração são baseadas em metáforas implícitas que nos convencem a ver, entender e agir sobre as situações de maneiras parciais”. Por isso, defende Morgan (2006, p. 27), devemos aprender a “adotar perspectivas múltiplas e diversas porque não pode haver uma só teoria ou metáfora que nos dê um ponto de vista sobre tudo e não pode haver uma única ‘teoria correta’ para estruturar tudo que fazemos.” Não se trata, portanto, de procurar a “boa” imagem ou a “boa” teoria, mas de reconhecer a natureza caleidoscópica e multidiscursiva das organizações (ESTÊVÃO, 2012) em geral, e das escolas em particular, adotando grelhas de análise mais aptas a lidar com essa multidiscursividade, mas sem nunca perder de vista que as “criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar” (AZEVEDO, 2007, p. 16).

Se, para alguns autores, as organizações são espaços de cooperação e realização, para outros as organizações são campos de luta onde se confrontam diferentes grupos de interesse, para outros ainda são melhor retratadas como “anarquias organizadas” (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972), onde se “coloca o alvo depois de disparar a flecha” (SANTOS GUERRA, 2003, p. 188).

## As organizações como máquinas

A imagem das organizações como *máquinas* constitui, seguramente, o modo mais convencional de pensar, estruturar e governar estas unidades sociais, com ineludíveis conseqüências para a forma como concebemos e avaliamos a sua qualidade. Na verdade, como afirma Morgan (2006, p. 17), “Quando os administradores pensam nas organizações como máquinas, tendem a administrá-las e a planejá-las como máquinas feitas de partes que se interligam, cada uma desempenhando um papel claramente definido no funcionamento do todo.” Apesar de constituir, aparentemente, uma imagem *fora de moda*, a representação da organização como *máquina* continua ainda hoje bem presente, sendo que, no domínio da educação, há mesmo evidências de que, ao longo das últimas décadas, temos vindo a assistir a um reforço da racionalidade tecnocrática subjacente a esta imagem, como insistentemente vem advertindo Lima, ao identificar marcas da presença das “perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação” (LIMA, 1994, p. 119), ao desvelar a “burocracia aumentada”, a “pós-burocracia gestonária (LIMA, 2012, p. 136) e a centralidade das “máquinas de administrar a educação” enquanto novos “instrumentos de controlo e vigilância de tipo digital” (LIMA, 2021, p. 8).

À luz da imagem da máquina, a administração torna-se “científica” e a vigilância e o controlo requisitos fundamentais para que as organizações façam o que se espera delas: assegurar a *qualidade total* dos seus produtos e serviços. Neste cenário, os dispositivos de avaliação institucional e os processos de garantia da qualidade, sobretudo os heteronomamente determinados, tornam-se mecanismos essenciais ao serviço da racionalização do trabalho, induzindo processos de “hiperburocratização das organizações educativas” (LIMA, 2021, p. 1). Aplicada à gestão da qualidade, a conceção mecanicista da organização destaca, sobretudo, a “eficiência” a “produtividade”, as “metas quantificáveis”, a “competitividade” e a “excelência”. Como afirma Lima (2021, p. 1),

No contexto mais geral da chamada garantia da qualidade, consideravelmente influenciada pela nova gestão pública e pelo elogio dos modos de gestão privada e empresarial, escolas e universidades vêm sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade.

Esta conceção mercantil e meritocrática da qualidade assume, frequentemente, a empresa privada como “arquétipo da inovação e da criatividade do empreendedorismo e da competência de gestão” (LIMA, 2017, p. 206). Ao desprezar a enorme heterogeneidade (e desigualdade) dos pontos de partida, a ideologia meritocrática da qualidade promove, como desvela Bourdieu, o supremo privilégio dos privilegiados: o de o serem sem que o pareçam e, simultaneamente (e não menos importante), culpabiliza as vítimas pelo seu insucesso. Como observa Lima (2017, p. 211), “No final, os sucedidos ficam convencidos de que merecem o seu êxito e os fracassados igualmente convencidos de que mereceram fracassar”.

Conquistar um espaço no estreito e exclusivo santuário da excelência obriga a uma disputa incessante pelo acesso a recursos escassos, disputa que alimenta permanentes lutas concorrenciais na arena educativa (ANTUNES; SÁ, 2010). Assim, a imagem da escola como organização onde domina a ordem burocrática da conexão, onde prevalece o paradigma do consenso e a monorracionalidade da gestão da “qualidade total”, bem sintonizada com um sistema educativo centralizado, ainda que normativamente bastante apelativa, pode não proporcionar uma descrição adequada da diversidade de “lógicas de ação” e de “princípios de justificação” inerentes a uma conceção de escola onde coabitam (em tensão) “vários mundos” (DEROUE, 2000) e, portanto, onde se cruzam distintas “qualidades”.

## As organizações como sistemas políticos

A imagem da organização como *sistema político* tem precisamente a vantagem de trazer para o centro da cena a problemática do poder e de *repoliticizar* a vida organizacional. Conceber a organização como um agregado de indivíduos e grupos com interesses (de cargo, de carreira, ou mesmo interesses exteriores à organização) potencialmente discrepantes conduz a admitir a possibilidade (a inevitabilidade) do conflito. No quadro desta abordagem, o conflito não só é reconhecido como inerente à própria dinâmica organizacional, como se lhe atribuem virtudes e potencialidades que o podem tornar mesmo numa necessidade e, portanto, objeto de procura intencional (BRUNSSON, 1989)<sup>3</sup>, ou ser valorizado como fator de produtividade e de dinamismo. As tensões e disputas que as diferentes qualidades frequentemente induzem sugerem a relevância de se perspetivar a organização também como *sistema político*. Como pertinentemente observou Gentili (1997, p. 172),

O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. “[...] *Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas* (p. 172, grifos do autor).

No quadro desta imagem confrontamo-nos com “ordens de grandeza” e “mundos” distintos e, por consequência, perante concepções de “boa escola” que podem ser difíceis de compatibilizar num projeto político-pedagógico coerente:

Não existe nenhum sistema óptimo que garanta os máximos de resultados nos quatro critérios [liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social]. Em última análise, a escolha depende das preferências específicas e dos valores transmitidos por intermédio das instituições democráticas. (LEVIN, 2002, p. 65).

O que aqui se destaca não é apenas o reconhecimento da pluralidade de faces da “qualidade” e da “excelência”, mas também a enorme tensão, o convívio difícil entre as “quatro irmãs” que a compõem. Com frequência, o crescimento de umas faz-se a expensas da estagnação, ou mesmo recuo, das outras, mesmo quando certos discursos voluntaristas (ou populistas) parecem acreditar na prosperidade para todos. Contudo, como adverte Quaresma (2017), em linha com outros autores, “excelência sem equidade é privilégio”; “equidade sem excelência é mediocridade”.

Apesar da relevância da “forma de ver” proporcionada pela metáfora da escola como arena política, devemos ter presente que uma ênfase excessiva nesta face da organização pode conduzir a uma interpretação maquiavélica da ação organizacional e a uma visão hiperracionalista do ator, sempre dotado de estratégias calculistas, desprezando-se, por isso, quer a possibilidade de práticas colaborativas, quer a força da rotina e da racionalidade *a posteriori*, razão pela qual esta lente teórica terá de ser complementado e cotejada com outros “modos de ver”.

## As organizações como cérebros

Perspetivar as organizações como *cérebros*, na linha de análise de Morgan, conduz-nos a três imagens subsidiárias: a organização como um *sistema de processamento de informação*; a organização como

*sistema de aprendizagem complexa* (aprender a aprender); a organização como um *sistema holográfico* (cada parte contém as características do todo). A concepção da escola como “organização aprendente” tem uma forte conexão com a imagem da organização como *sistema de aprendizagem complexa*. Neste caso trata-se já de uma concepção de aprendizagem em *circuito duplo*, ou *triplo* (ARGYRIS, 1990), isto é, já não se trata apenas de detetar e corrigir desvios em relação a uma meta pré-definida, mas também de questionar, durante o percurso, a *bondade* da própria meta e, eventualmente, redefini-la. Assim sendo, a concepção de qualidade de que se parte não é tomada como um dado adquirido (não há uma concepção absoluta e *a priori* de qualidade), sendo antes objeto de sucessivas reavaliações em função dos valores que orientam o caminho e das vozes que participam na *ágora* educativa.<sup>4</sup> A imagem da organização como cérebro, ao dar visibilidade a uma concepção de escola como *organização aprendente*, traz para o palco principal as “comunidades de aprendizagem” e, portanto, a construção coletiva e negociada do que se entende por “boa escola”, o que nos aproxima da concepção de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004, FREITAS, 2007) ou “qualidade social” (TEDESCO; REBELATTO, 2015; BERTAGNA; MELO, 2020) ou ainda “qualidade socialmente referenciada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Bondioli (2004, p. 14), por exemplo, sustenta que “A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto” e mais adiante acrescenta: “qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (p. 24).

Fazer uma incursão na concepção da organização como *sistema holográfico* significa ir um pouco mais além na exploração da capacidade de *auto-organização* e de *conectividade* entre as diferentes partes da organização, questionando as vantagens da *especialização*, a segmentação entre os que decidem e os que executam e a existência de “insubstituíveis”. Uma visão holográfica da organização implica reconhecer em cada parte da organização as propriedades do todo, o que tem implicações sobre o modo de estruturar a organização, privilegiando-se as redes em detrimento da divisão vertical do trabalho e da hierarquização da estrutura, o que se revela coerente com uma concepção de qualidade socialmente referenciada.

Apesar das vantagens que podem resultar do modo de pensar as organizações inspirado na imagem do *cérebro*, alargando o nosso campo de visão sobre a realidade organizacional, a natureza *biologista* desta imagem envolve também alguns riscos, desde logo o desprezar de eventuais conflitos entre os requisitos da auto-aprendizagem e a realidade do poder e do controlo organizacionais. Efetivamente, num contexto de persistente “direção atópica” das escolas (LIMA, 2011), em que o paradigma centralizador se reproduz no interior de cada escola através da concentração de poderes na figura do diretor, com a consequente erosão da gestão democrática (LIMA; SÁ; SILVA, 2017; TORRES; SÁ; LIMA, 2020), não parece restar muito espaço para a emergência de “estruturas holográficas” e para a consolidação de equipas de trabalho auto-organizadas capazes de pensar a qualidade enquanto construção coletiva e negociada, ainda que alguns exercícios de resistência em “contra mão” estejam a ser ensaiados.<sup>5</sup>

## A organização como um instrumento de dominação

Perspectivar as organizações a partir da metáfora das organizações como *instrumentos de dominação* (e exploração) representa uma rutura radical com a visão normativa e apolítica que as descreve como meros instrumentos neutros, fundados numa simples racionalidade técnica, capazes de permitirem a realização de trabalho de modo mais racional e eficiente. Contudo, mesmo reconhecendo que as organizações são espaços de realização, não podemos ignorar, como uma vasta literatura tem posto em evidência, que também

são, em graus variáveis, espaços de exploração, sofrimento, doenças ocupacionais e de denegação dos mais elementares direitos humanos, com destaque para o direito à vida.<sup>6</sup>

Por esta razão, as organizações também apresentam uma *ugly face* (MORGAN, 2006). Neste sentido, os denominados objetivos organizacionais não são senão os objetivos de alguns indivíduos que têm o poder de os impor como sendo os objetivos de todos. Como afirma Morgan (2006, p. 503) “As organizações geralmente são usadas como instrumentos de dominação que promovem interesses egoístas de elites à custa de outros interesses, e existe um elemento de dominação em *todas* as organizações.”

Embora possa parecer estranho, se não mesmo herético, aplicar esta imagem à análise das organizações educativas, dispomos hoje de uma vasta literatura que, de forma implícita ou explícita, assume que os sistemas educativos, e as próprias escolas, também apresentam traços referenciáveis a esta *ugly face* ou “lado oculto”, refletido numa certa “perversidade institucional” (SANTOS GUERRA, 2002). Assim, por exemplo, um modelo organizativo que promove a concentração de poderes na figura unipessoal do diretor, como acontece atualmente nas escolas em Portugal<sup>7</sup>, pode induzir o “medo vertical” (GIL, 2008) que alimenta rotinas e inércias, que aquieta os espíritos e fabrica silêncios, sugerindo consensos onde se abrigam/camuflam tensões e disputas mais ou menos surdas. Por outro lado, “os terrores da performatividade” (BALL, 2002, p.3), que “reformam” as escolas e, sobretudo, “reformam” os professores, configuram-se como uma nova tecnologia política que, como desvela este autor, “não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos”, atingindo a “alma do professor”, recriando a sua identidade. A intensificação do trabalho docente, decorrente da pandemia da “esquizofrenia da performatividade” (SIMÕES, 2007) que se abateu sobre as escolas ao longo dos últimos anos, parece estar a subtrair tempo à reflexão e ao debate e confronto de ideias e de projetos, ao exercício da crítica, à construção coletiva de consensos, à partilha de experiências, favorecendo, em contrapartida, a infiltração subtil da racionalidade instrumental, da “solução ótima” (de fabrico externo), mais compatíveis com o “*tempo curto*” ditado pela agenda da competitividade e da gestão pelos resultados (TORRES; SÁ; LIMA, 2020). Num sistema que gera “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999), que “culpabiliza a vítima”, que produz todo o tipo de rotulagens académicas, sociais, étnicas ou outras<sup>8</sup>, que manifesta indiferença à diferença e se subordina ao “mito do aluno médio”, que “fabrica” o sucesso e o insucesso, que gera danos irreparáveis nos mais frágeis e até suicídios entre os “fracassados”<sup>9</sup>, o discurso da “qualidade para todos” parece não passar de uma “ideologia de conveniência” que, como outras ideologias de conveniência, “nos fazem sentir bem e reconfortam a nossa alma e a alma da Educação” (ESTÊVÃO, 2019, p. 223), mas que parecem ter pouco impacto na “regulação crítica e democratizante” das escolas (ESTÊVÃO, 2012, p. 126). Não se trata, contudo, de diabolizar a qualidade, mas de desvelar os “efeitos colaterais” (SÁ, 2009) que certas versões redutoras e desqualificadas da qualidade, tão em voga nos novos fóruns transnacionais de regulação da educação, podem induzir, com destaque para a exclusão dos que se encontram em desvantagem, invocando os seus interesses para os excluir: “Nega-se a inclusão através de mecanismos induzidos de auto-exclusão, ou então, através de sibilinas desculpas dissuasoras” (SANTOS GUERRA, 2002, p. 23). Os “desiguais resultados das políticas igualitárias” (ENGUITA, 1996, p. 4) parecem demonstrar que “A escola, o lugar por excelência da aprendizagem significativa e da convivência digna, é também uma organização perversa na qual se aprendem e se experimentam a ignorância e a indignidade” (SANTOS GUERRA, 2002, p. 19).

Reiteramos, contudo, que é seguramente muito redutor (e injusto) circunscrever a escola a um simples espaço de dominação e exploração, ignorando que foi graças à escola que muitos jovens puderam “ir além dos seus chinelos”, contrariando o *destino* que a sua origem social lhes vaticinava. O que com esta imagem se pretende desvelar são os riscos ético-políticos de uma subordinação obsessiva às agendas eficientistas e competitivas de extração empresarial que conduzem a exclusões diversas e promovem noções pobres e redutoras de qualidade (SÁ, 2022), frequentemente assentes em formas “preguiçosas” de avaliação

(AZEVEDO, 2007). A qualidade “técnico-científica” das nossas escolas constitui, seguramente, uma face importante da “boa escola”, contudo, esta face da qualidade, ainda que relevante, não esgota o seu amplo arco semântico, o que obriga a pensar, conceber e praticar, modos de a avaliar mais compatíveis com o reconhecimento da sua natureza polifacetada, incluindo aí a sua face democrática (AFONSO, 2002).

## Considerações finais

Assumir as escolas como organizações sociais complexas pressupõe desenhar ferramentas de análise capazes de captar a conflitualidade dos seus objetivos, a ambiguidade da sua tecnologia, a sua natureza “multidiscursiva” e “policêntrica”. O recurso combinado a diferentes *imagens* ou *metáforas* organizacionais constitui um dos exercícios heurísticos possíveis para dialogar com as teias complexas que se urdem no (e com o) seu interior, desvelando distintas racionalidades e princípios de justificação que se convocam para legitimar o instituído. De modo paralelo, também se assume neste texto que a natureza polifônica da qualidade não é apreensível, na sua inteireza, nas abordagens racionalizadoras, neocientíficas e hiperburocráticas que estão subjacentes à imagem da organização como *máquina*, e que tomam os resultados mensuráveis, particularmente os que decorrem das avaliações em larga escala, como seus indicadores objetivos. Mesmo considerando que essas avaliações podem ter o seu espaço, reduzir a qualidade das escolas à posição ocupada na lista ordenada desses desempenhos, além de silenciar e invisibilizar outras qualidades, despreza e desqualifica o trabalho de todos aqueles que, quotidianamente, em condições de profunda desvantagem, investem o melhor de si na construção de oportunidades de aprendizagens significativas para todos.

Pensar as organizações como *sistemas políticos* tem a vantagem de romper com a suposta neutralidade da racionalidade técnica que orienta as decisões em educação, introduzindo a problemática do poder e o reconhecimento da diversidade de interesses e de valores que se cruzam na arena educativa, abrindo outras possibilidades de leitura das dinâmicas organizacionais e do próprio sentido da(s) qualidade(s) que habitam em cada escola. Fica agora mais claro que, como afirma Estêvão (2019, p. 226), “a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade, em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas”, isto é, “não há neutralidade no termo ‘qualidade’” (BERTAGNA; MELO, 2020, p. 289).

Trazer para a arena do debate a imagem das organizações como *cérebros* introduz na análise, entre outros, elementos de reflexividade, de autoaprendizagem, de processamento de informação, de “aprender a aprender”. Pensar a qualidade a partir desta imagem abre espaço para “pensar fora do quadrado”, desde logo tolerando o erro enquanto constituinte de qualquer processo de aprendizagem. Propondo a substituição da pirâmide organizacional por uma organização policêntrica, organizada em redes de interação, abre espaço para perspetivar a qualidade como processo de construção coletiva e negociada, sensível à polifonia de excelências, “potencializando o diálogo entre os diferentes, com as suas diferenças” (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 10).

Por fim, admitir a existência de uma *face oculta* das organizações, reconhecê-las como instrumentos de *dominação e exploração*, onde o trabalho de muitos é utilizado em benefício de poucos, permite retirar da sombra as vozes silenciadas, as subjetividades reprimidas, o resgate daqueles que se revelam mais diferentes. As versões hegemónicas de qualidade que circulam nos fóruns internacionais, pela sua conceção redutora e míope da excelência, valorizada como “critério de distinção” e como património exclusivo dos “novos herdeiros” (LOPES, 2017), pela sua subordinação a agendas alheias ao campo da educação e pela normalização dos sujeitos que promovem, contribuem para dar corpo à *ugly face* que a imagem das organizações como instrumentos de *dominação e exploração* põe em evidência.

Trata-se, seguramente, de uma imagem seletiva que não esgota a densidade da paisagem escolar, mas parciais e seletivas todas as imagens o são. A sua força não está, portanto, em captar a *verdade* das organizações, mas em proporcionar um contrapeso em relação às perspectivas mais normativas, de vocação salvífica, que prometem a redenção a todos aqueles que aderirem à sua doutrina. Seguramente que, nas escolas, também se “rema contra as desigualdades” (ANTUNES; SÁ, 2020), também se interrompem espirais de insucesso, também se reganham para a causa educativa os “bons malandros” (ANTUNES; SÁ, 2019). Na verdade, como afirma Power (2019, p. 152), “Unlike other areas of social policy, education is paradoxically situated as not only one of the main causes of inequality but also the solution to these very same inequalities (Ao contrário de outras áreas da política social, a educação situa-se paradoxalmente não só como uma das principais causas da desigualdade, mas também como a solução para essas mesmas desigualdades.)”. Se assumimos o mandato da “educação por inteiro” (PARO, 2000), a qual inclui também a educação para (e pela) democracia, então não nos podemos vergar perante o *altar da performance*, onde se sacrificam vidas e sonhos, exigindo antes que se reconheça que há mais vida para além dos sacrossantos resultados.

O exercício que aqui se ensaiou não visou, portanto, encontrar a *boa* imagem capaz de dar conta das *faces de Janus* em que desdobra a qualidade, polarizadas entre o “mandato da excelência” e o “mandato da democratização”, mas antes explorar as sinergias que a assunção da complementaridade das imagens organizacionais selecionadas pode trazer à compreensão da pluralidade de racionalidades e de qualidades que se tecem todos os dias no coração de cada escola.

## Conflitos de interesse

Nada a declarar.

## Financiamento

Centro de Investigação em Educação - FCT/MCTES-PT  
Processos: UIDB/01661/2020; UIDP/01661/2020

## Disponibilidade de Dados da Pesquisa

Não se aplica.

## Agradecimentos

Não se aplica.

## Notas

1. Referindo-se especificamente à avaliação, Lima (2002, p. 19) afirma: “Toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita”.



2. Reconhecemos, com Morgan, a natureza paradoxal da metáfora enquanto lente teórica para observar a realidade organizacional. Como afirma este autor, “Ao criar maneiras de ver e agir, as metáforas tendem a criar maneiras de não ver e não agir” (MORGAN, 2006, p. 27).”
3. Brunsson (1989: 31) defende que a organização “wins legitimacy and acquires resources not by fighting for a single interest but by associating itself with several interests and demonstrating their incorporation into its own being.”
4. Para a compreensão da relevância da auscultação da voz dos alunos para a construção de uma concepção de qualidade socialmente negociada, ver Sordi, Bertagna e Oliveira (2018).
5. Para uma análise de alguns exemplos da reivenção da avaliação como resistência ver Sordi; Varani; Mendes (Orgs.) (2017).
6. Como exemplo mais recente e impactante podemos referir o impressionante preço, em termos de vidas humanas (alguns milhares de mortos, de acordo com diversos cálculos) que a construção das infraestruturas para a realização do Mundial de Futebol FIFA 2022 no Qatar implicou.
7. Ver a este propósito o trabalho “Diretores escolares em ação”, organizado por Lima, Sá e Torres (2020).
8. Denunciando a pouca sensibilidade à heterogeneidade dos públicos escolares, Pais (2019, p. 18) observa que “Pela sua condição social ou étnica, há crianças que chegam à escola carregando pesadas mochilas de preconceito”.
9. Ver, por exemplo, o impressionante nº de suicídios entre os jovens japoneses em idade escolar (cerca de 500 em 2021).

## Referências

AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. *In*: COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Orgs.). **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 31-37.

ANTUNES, F.; SÁ, V. **Públicos Escolares e Regulação da Educação**. Lutas concorrenciais na arena educativa. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

ANTUNES, F.; SÁ, V. Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu: percursos académicos de jovens-trilhos sinuosos, futuros possíveis. *In*: ANTUNES, F. (Org.). **Remar contra a desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2020. p. 69-96.

ARGYRIS, C. **Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning**. Boston: Ally and Bacon, 1990.

AZEVEDO, J. M. Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. *In*: MIGUÊNS, M. (Dir.). **Avaliação das Escolas - Modelos e Processos**. Atas de seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2007. p. 13-99.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n.15, v.2, p. 3-23, 2002.

BERTAGNA, R.; MELO, L. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 287 – 304, 2020. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n2a2020-55139>

---

BRUNSSON, N. **The organization of hypocrisy**. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester: John Willey & Sons, 1989.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 217-227.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A Garbage Can Model of Organizational Choice. **Administrative Science Quarterly**, Cornell, vol. 17, n. 1, p. 1-25, 1972. <https://doi.org/10.2307/2392088>

DEROUET, J. L. (Dir.) **L'École dans Plusieurs Mondes**. Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2000.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 29, n.78, p. 201-215, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

ENGUITA, M. F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias. Classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 3, p. 4-17, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ESTEBAN, T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 463-486, 2014.

ESTEBAN, M.; AFONSO, A. Introdução- Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. *In*: ESTEBAN, M.; AFONSO, A. (Orgs.). **Olhares e Interfaces**. Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 9-14.

ESTÊVÃO, C. A. **Políticas & Valores em Educação**. Repensar a escola e a educação pública como um direito. Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus, 2012.

ESTÊVÃO, C.A. Ideologias de conveniência em Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 223-228, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701031>

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, J. **Portugal, hoje**. O medo de existir. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.

LEVIN, H. A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 24, n. 3, p. 159-174, 2002. <https://doi.org/10.3102/01623737024003159>

LIMA, L. C. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas (neo)taylorianas na organização e administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, Porto, n. 14, p. 119-140, 1994.

LIMA, L. C. Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. *In*: COSTA, J. A.; NETO MENDES, A.; VENTURA, A. **Avaliação de Organizações Educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 17-29.

LIMA, L. C. **Administração escolar**: Estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *In*: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. (Orgs.). **Trabalho e educação no Século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, p. 129-158, 2012.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>

LIMA, L. C. Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? Reflexões críticas a partir de perspectivas de diretores escolares. *In*: TORRES, L. T.; PALHARES, J.A. **A excelência acadêmica na escola pública portuguesa** (Orgs.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 201-223.

LIMA, L. C.; SÁ, V.; SILVA. O que é a democracia na gestão democrática das escolas? *In*: LIMA, L. C.; SÁ, V. (Orgs.). **O governo democrático das escolas. Democracia, controlo e performatividade**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017. p. 213-258.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>

LOPES, J. T. A produção da “excelência” como *storytelling*: o caso das escolas da burguesia portuguesa. *In*: TORRES, L. T.; PALHARES, J.A. **A excelência acadêmica na escola pública portuguesa** (Orgs.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 237-252.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

OCDE. **As escolas e a qualidade**. Rio Tinto: Edições ASA, 1992

PAIS, J. M. Jovens, rumos sociais e desafios educacionais. *In*: PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Entre a escola e a vida**. A condição de jovens para além do ofício de aluno. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019. p. 15-30.

PARO, V. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.13, n. 1, p. 23-38, 2000.

POWER, S. The ongoing battle to reduce inequalities: can it ever be won? *In*: ANTUNES, F. (Org.). **Remar contra as desigualdades em educação**: práticas, vozes, percursos. Vila Nova de Famalicão: Edições húmus, 2019. p. 151-164.

QUARESMA, L. Excelência acadêmica em liceus públicos emblemáticos do Chile: perspectivas à luz do olhar de diretores e professores. *In: TORRES, L. T.; PALHARES, J.A. A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (Orgs.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 237-252.

SÁ, V. A (Auto)Avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro v. 17, n. 62, p. 87-108, 2009.

SÁ, V. (2022). Qualidade em Educação: variações em torno de um tema maior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 567-578, 2022.

SABIRÓN, F. Referentes epistemológicos na avaliação etnográfica de centros docentes. *In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Coords.). Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1995. p. 75-92.

SANTOS GUERRA, M. **Entre Bastidores**. O lado oculto da organização escolar. Porto: Edições ASA, 2002.

SANTOS GUERRA, M. **No Coração da Escola. Estórias sobre a Educação**. Porto: Edições ASA, 2003

SIMÕES, G. M. A auto-avaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 39-48, 2007.

SORDI, M. R. (2017) A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In: SORDI, M. R.; VARANI, A.; MENDES, G. (Orgs.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 83-100.

SORDI, M. R.; VARANI, A.; MENDES, G. (Orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M. R. L.; BERTAGNA, R. H.; OLIVEIRA, S. B. Qualidade da escola pública e as políticas neoliberais: que caminhos os estudantes sinalizam? **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 117-134, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87295/50041>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TEDESCO, A. ; REBELATTO, B. Qualidade social da Educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, vol. VIII, n. 16, p. 173-197, 2015.

TORRES, L.; SÁ, V.; LIMA, L. Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. *In: LIMA, L. C.; SÁ, V.; TORRES, L. Diretores Escolares em Ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2020. p. 283-297.

---

Recebido: 22 nov. 2022

Aprovado: 21 jun. 2023

Editoras Associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Daniela Dias dos Anjos 