

ENCONTROS DOS JERÓNIMOS
ESTADO GARANTIA: O ESTADO DO SÉC. XXI?

A autonomia das escolas e a regulação sócio-comunitária da educação

Joaquim Azevedo¹

13 de Janeiro de 2007

¹ Professor Associado com Agregação da Universidade Católica Portuguesa

Introdução

Pedem-me que intervenha nos “Encontros dos Jerónimos” sobre o “Estado Garantia: o Estado Social do Séc. XXI?”, no debate mais específico sobre “ensino obrigatório” (que rebaptizei de básico e universal), elaborando um breve comentário, tendo como ponto de partida o texto de Francisco Vieira e Sousa e apontando como foco do meu comentário a problemática da autonomia das escolas. Faço-o com todo o gosto.

Concordo globalmente com as premissas aqui esboçadas pelo Professor Fernando Adão da Fonseca em ordem à definição do Estado Garantia ou do Estado Social Subsidiário, no momento de lançamento dos “Encontros dos Jerónimos” (16 de Dezembro de 2006). Esta iniciativa merece o meu maior incentivo, pelos caminhos que pode abrir a uma situação de crise evidente quer do Estado quer do sistema educativo nacional.

Este texto procura fundamentar e defender um quadro de autonomia escolar inscrito num modelo de regulação sócio-comunitária da educação e da formação de todos os portugueses, orientado pelos signos da liberdade e da responsabilidade.

Três princípios, para começar

Quando se trata de pensar um novo racional para a acção do Estado, importa sublinhar três princípios elementares, retomando Mário Pinto (2003):

- o princípio personalista

A pessoa, como centro irredutível de liberdade e de responsabilidade, deve estar no princípio e no fim da ordenação da sociedade e do Estado. O Estado deve servir e potenciar a liberdade e a responsabilidade da pessoa e não deve, sob qualquer pretexto, limitar ou alienar estas duas dimensões da sua eminente dignidade.

- o princípio da solidariedade social

o princípio da organicidade e da solidariedade social é o princípio da sociedade civil. E só sobra para o Estado, na medida da natureza instrumental e subsidiária do papel do

Estado, que deve fomentar o bem-estar de todos os seus membros, na base do valor da solidariedade.

- o princípio da subsidiariedade

O Estado é necessário como instrumento da segurança, da justiça e do bem-estar na sociedade civil, mas apenas na medida em que se conjuga e ajuda a completar a prossecução dos princípios anteriores, de liberdade e responsabilidade da pessoa e da solidariedade social. Estes são princípios fundamentantes do princípio só instrumentalmente fundamental da necessidade do Estado. Numa formulação pela negativa, o princípio da subsidiariedade do Estado manda que ele não faça nada que as pessoas possam fazer por si, individualmente ou associadas. (Pinto, 2003:49).

As liberdades de aprender e de ensinar encontram-se constitucionalmente consagradas como direitos pessoais fundamentais inatos, que precedem o próprio Estado, e, por isso mesmo, se chamam direitos naturais. Constitui fim do Estado precisamente respeitar e fazer respeitar esses direitos, isto é, garanti-los (Pinto, 2003:33).

A regulação socio-comunitária face a um Estado centralizador e prepotente

Tendo como referência os princípios descritos e no actual contexto social e político, em que o conhecimento constitui um dos bens pessoais fundamentais para a participação social livre e responsável, em que a aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida é apresentada pela UNESCO como a porta de entrada no séc. XXI (Unesco, 1996) e em que prevaleceu como “invariante estrutural” (Lima, 2007:40), ao longo dos últimos trinta anos, um regime centralizado e estatista de administração da educação, considero útil repensar o modelo de regulação da educação, tomando os professores, os pais, o representantes políticos das comunidades locais e os seus mais relevantes actores sociais como os principais agentes dessa regulação.

Para equacionar esta regulação da educação, num Estado democrático moderno, não basta considerar a regulação nacional, ou seja, a condução estatal das políticas públicas de educação, ou mais latamente, o conjunto das acções e ajustamentos que visam a procura do equilíbrio do sistema educativo, alcançado através de acções de coordenação, controlo, avaliação e correcção, predominantemente burocráticas e administrativas (Barroso, 2006). Devemos considerar, em simultâneo, a regulação local,

tendo em vista dar conta também da complexidade das escolas e das acções, estratégias e jogos de interesses dos actores sociais, que povoam cada comunidade.

Portugal, país de forte tradição centralista e burocrática como matriz da acção do Estado, tende a sobredeterminar, no planeamento da acção política e da mudança social, a intervenção reguladora e hiperregulamentadora do Estado, menosprezando a acção dos actores sociais locais (ou valorizando-a enquanto o lugar do cumprimento das normas da administração central)².

A regulação local, como processo de coordenação da acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultante da interacção, conflito e compromisso dos diferentes interesses, racionalidades e estratégias em presença, pode também ser descrita como regulação sócio-comunitária. Esta regulação, em complemento da acção reguladora do Estado central, torna-se nevrálgica nos processos de mudança social, na medida em que só ela dá conta dos actores, das situações sociais concretas, das dinâmicas de articulação territoriais (perspectiva horizontal), e das medidas e políticas geradas e desencadeadas pela administração (perspectiva vertical) (Azevedo, 2002; Barroso, 2006). Estas dinâmicas sociais locais podem comprometer e até inviabilizar as referidas políticas do Estado central se não forem devidamente consideradas no planeamento estratégico.

Em particular no campo da educação (desde a educação da infância, compreendendo uma autêntica aprendizagem ao longo de toda a vida), se nos detemos na regulação estatal e descuidamos a regulação sócio-comunitária, corremos riscos muito sérios de ineficácia e de ineficiência, pois são em boa medida os actores locais e a sua capacidade de mobilização que dinamizam a procura social e local de educação e que podem acompanhar e controlar o desempenho da oferta educacional. Acompanhando a heterogeneidade dos territórios, os processos locais de regulação sócio-comunitária são muito complexos e, em geral, imprevisíveis, coexistindo uma enorme multiplicidade de conexões entre grupos de interesse e actores individuais. Esta conectividade multiforme e, em geral, flexível e debilmente articulada, é a expressão de pequenas redes cuja acção é fundamental quer no jogo de interesses, quer na entreaajuda,

² Haverá ainda que considerar a regulação transnacional, o que chamamos a acção do “sistema educativo mundial”, que exerce um poderoso papel de homogeneização de políticas educacionais no plano internacional (cfr Azevedo, 2000; Barroso, 2006)

quer na mobilização cidadã em prol do bem comum (pais, famílias, jovens, professores, autarquias, empresas, associações, museus, centros de saúde, bibliotecas, fundações, etc)³. A participação dos actores em presença e a regulação autónoma, local, sócio-comunitária, formal (p. ex. Conselhos Municipais de Educação) e informal (p. ex. redes de cooperação e projectos comuns entre instituições) constituem um dos esteios para a melhoria da qualidade da educação, em coerência com as orientações políticas nacionais e a intervenção reguladora do Estado.

Face a um Estado uniformizante, prepotente, inimigo da liberdade de ensino e de aprendizagem, que se orienta para destruir a autonomia que ele próprio decreta⁴, bem como todas as formas não estatais de educação, como é o Estado que temos em Portugal, a regulação sócio-comunitária da educação poderá constituir um caminho de reforço da participação cívica e de melhoria da qualidade da educação, desde que sustentada em vários postulados:

- a) no princípio constitucional de que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”, não lhe sendo conferido qualquer direito para “programar a educação segundo certas directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas e religiosas”;
- b) na educabilidade de cada um, na visão positiva sobre o outro, carregada de esperança, que dê conta da inalienável capacidade humana em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação humana em que cada um se encontre;
- c) no lugar central que a educação escolar e a sua “cultura escolar” exercem no campo da educação, em cada comunidade;
- D) na interacção e cooperação entre as instituições, os actores e as iniciativas que existem em cada comunidade local, em ordem à aprendizagem ao longo de toda a vida para todos os cidadãos;
- e) na congregação de inúmeros esforços e de múltiplos recursos educativos, escolares e não escolares, em ordem à satisfação das necessidades de educação e de formação de cada pessoa.

³ O projecto TCA-Trofa Comunidade de Aprendentes está repleto de exemplos acerca destas características da regulação socio-comunitária (cfr www.trofatca.pt).

⁴ João Barroso diz que a autonomia das escolas é uma “ficção política” (Barroso, 2007).

Não me mobiliza qualquer ideia de comunidade subordinada às perspectivas da fragmentação social e do reforço das “comunidades de mesmidade” (Bauman, 2003), que apenas acentuam as desigualdades e os conflitos sociais. Mas pretendo sublinhar que a melhoria da educação, em Portugal, a igualdade de oportunidades e a lenta construção de uma sociedade mais justa, deve passar pela consagração da liberdade de ensinar e aprender, pelo do direito dos pais escolherem a educação dos seus filhos e pelo dever de a orientarem e acompanharem e ainda pela construção e execução, no espaço público e comunitário local, de compromissos sociais concretos entre instituições (e estes compromissos devem estar no centro dos esforços em ordem à promoção do bem educacional), em prol deste mesmo objectivo⁵.

Também não me motiva a perspectiva de reordenamento da administração da educação que passe por adoptar políticas de descentralização da educação que pura e simplesmente se orientem pelas regras do mercado, numa perspectiva meramente empresarial (Green et al. 2001).

Perante a evolução da educação em Portugal, nos últimos cem anos, podemos e devemos perguntar se bastará continuar a propugnar para que seja assegurada pelo Estado a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso à escola, fazendo de conta que a promoção do bem público educacional fica assim garantida. Hoje, é cada vez mais claro que não basta consagrar o direito à educação, mas que é preciso garantir o direito de cada um (do nascimento à velhice) a uma educação de qualidade e que isso passa por todas as instituições sociais e não apenas pelas escolas.

Ao fecharmos as escolas estatais e privadas sobre o Estado (num ordenamento vertical e asfixiante) e sobre si mesmas, ou seja, sobre uma imensidade de problemas sociais que se cruzam com o objectivo e a necessidade escolares de alcançar elevados níveis de sucesso para cada aluno, estamos a iludir o problema principal, tentando transfigurar problemas sociais em problemas educacionais e impedindo que o desempenho das escolas melhore, ainda que tudo possa estar a ser mudado, desde as disciplinas e os programas até aos órgãos de gestão. As escolas continuam demasiado

⁵ Só deste modo se pode evitar de forma consequente a tendência contínua para transformar problemas sociais em problemas escolares e para deixar as escolas sós, a cargo com missões sociais que nunca poderá vir a realizar.

sós e isoladas, com os olhos demasiado forçados a olhar para o centro do sistema (verticalmente, para a administração central), mesmo quando se esforçam por olhar sobretudo para aqueles que localmente as rodeiam.

A “inclusão social” das escolas (desde logo junto das famílias, de todas as famílias) e o fomento de compromissos sociais e comunitários concretos face à melhoria da educação constituem uma condição sine qua non para se poderem gerar dinâmicas de superação das gritantes desigualdades sociais e culturais que persistem e para se conseguir promover a educação e a formação de todos os cidadãos ao longo de toda a sua vida, um desígnio nacional irrecusável.

Autonomia, Subsidiariedade e Reordenamento da Administração

Somos herdeiros, em Portugal, de uma tradição quer de sobreposição e centralismo do Estado, quer de uma “autonomia decretada”. Aparentemente contraditórios, estes termos são apenas duas faces de uma mesma moeda, ou seja, o Estado procura actualizar a sua retórica e relegitimar-se em permanência, mantendo o seu perfil uniformizante e centralista⁶.

A autonomia das escolas tem enchido a retórica política sobre a administração da educação, mas o conceito dominante de autonomia tem estado “desprovido de sentido político substantivo”, significando apenas “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem”, ou seja, tem sido dominado por uma concepção “marcadamente operacional e procedimental”. O que se tem assegurado, na verdade, tem sido a autonomia do centro, remetendo as escolas “para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada” (Lima, 2007: 7).

Predomina, entre nós, um “sistema de irresponsabilidade” na administração da educação, desde plano local ao nível central⁷. Este sistema funciona em circuito fechado, havendo em todos os níveis argumentos para responsabilizar os outros e se desresponsabilizar a si mesmos. Por exemplo: um Director Executivo

⁶ Basta referir a publicação e a aplicação do Decreto-Lei 115 – A/98, considerado um modelo falido de autonomia escolar pela equipa que avaliou a sua execução (Barroso, 2001)

⁷ No artigo “Educação: enfrentar o sistema de irresponsabilidade” desenvolvi este argumento com mais pormenor (Publico, Agosto de 2005).

desresponsabiliza-se porque tem de cumprir as normas centrais, rígidas e uniformes, continuamente em produção e sistematicamente em alteração, apesar de muitas vezes isso entrar em colisão com a realidade que o cerca e com as propostas e as soluções construídas na sua escola, em torno da dedicação e da inteligência dos profissionais que consigo trabalham e dos actores sociais que consigo cooperam, confrontado com a falta de autonomia e de liberdade; ou um dirigente da administração central que, diante dos débeis resultados escolares dos alunos, responsabiliza as escolas, agora que estas já são legalmente autónomas, porque não são capazes de ensinar e fazer aprender de forma adequada. O paradigma do centralismo, da uniformização, do domínio da norma e da “autonomia decretada” surge como o principal responsável pelo sistema de irresponsabilidade que nos asfixia, neutralizando tantos esforços de tantos profissionais da educação e da direcção das escolas.

O modelo alternativo da “autonomia construída” localmente não tem sido a força motriz do Estado e da sua administração educacional. Não concebo a autonomia como uma folha em branco onde cada escola vai começar a “escrever”, quando celebrar o seu “contrato de autonomia”. Antes a considero um complexo e multifacetado cruzamento de compromissos sociais entre interesses e actores: o poder político, a administração educacional, os professores e formadores, os pais, os alunos e formandos, outros agentes sócio-económicos e culturais locais.

A autonomia não deve ser considerada uma concessão e uma benesse do Estado, mas antes uma construção social, local e política, que toma diferentes caminhos, conforme as diferentes escolas/comunidades. Para que estes interesses e actores conflituem, negoceiem e construam a melhor educação escolar possível (como já acontece em muitas circunstâncias), é preciso reconhecer e respeitar a sua liberdade de acção, entendendo a autonomia como uma característica inerente e central na acção de cada escola/comunidade, para que esta leve por diante os seus projectos (educativos) próprios, que são também projectos sociais de promoção do bem comum pela educação e formação de cada um e de todos os seus cidadãos. A autonomia das instituições educativas é um pressuposto da promoção com qualidade do bem comum educacional. A interacção com as redes sociais locais e os seus actores constitui o “caldo” onde esta autonomia vivifica e assume os seus contornos concretos.

A debilidade da sociedade civil como uma falácia

Contra esta perspectiva alguns argumentam que Portugal tem um tecido social local muito débil e que a autonomia não é desejada nem pelas escolas nem pelos outros actores sociais das comunidades locais. Não é isso que penso, nem é isso que a minha experiência me diz.

Passo a apresentar uma breve contra-argumentação. Primeiro, nós só saberemos realmente se a sociedade civil é débil quando ela, desafiada por dinâmicas de participação social e de autonomia real, desafiada pela possibilidade de controlo sócio-comunitário da educação escolar, se colocar em acção. Casos muito concretos como o lançamento das escolas profissionais (desde 1989), o incremento da rede da educação pré-escolar (na segunda metade dos anos noventa) e a participação social e local no desenvolvimento de programas de inclusão social de crianças e jovens oriundos de áreas residenciais “problemáticas” (Programa “Escolhas”) atestam exactamente o contrário: desconhecidas capacidades de iniciativa autónoma, de associação de interesses e de organização são mobilizadas de tal modo que deixam a administração perplexa e (apenas episodicamente) entusiasmada. A este argumento podemos aduzir a enorme capacidade autónoma de milhares de instituições privadas que se dedicam à promoção do bem comum, nas áreas da educação, da saúde e da assistência social (por exemplo, as misericórdias, o associativismo católico, as IPSS), da animação sócio-cultural e desportiva (por exemplo, as associações culturais e desportivas, os conservatórios e as bandas de música, as fundações). Podemos ainda acrescentar as parcerias público-privado (PPP) que têm produzido resultados eficazes e eficientes em áreas como a saúde, os transportes, a justiça.

Segundo, é evidente que diante de um Estado secularmente abafador da livre iniciativa e fortemente clientelar, só uma sociedade civil muito resiliente, forte e perspicaz é capaz de subsistir e, ainda mais, de se afirmar como alternativa face ao Estado. Precisaremos, além disso, que o Estado opte realmente por consagrar a liberdade e a autonomia das instituições escolares, por favorecer a concorrência sã entre iniciativas e por incentivar o “empowerment” das instituições da sociedade civil para podermos verificar se Portugal pode contar ou não com uma regulação sócio-comunitária da educação escolar. As autarquias municipais constituem um exemplo claro, apesar das suas muitas limitações, dos saltos qualitativos que é possível dar, em todas as comunidades locais, quando o poder é efectivamente transferido do centro para

as comunidades periféricas. O caminho da autonomia precisa da autonomia e da liberdade para revelar todas as suas potencialidades e desocultar o amor à liberdade e o sentido de responsabilidade dos portugueses e das suas instituições sociais (tantas vezes dormentes sob a permanente ameaça à liberdade e à autonomia).

É por isso muito claro que o argumento da “falta de tradição cultural” e de que “o país não está preparado” tem sido, historicamente, o argumento dos inimigos da liberdade e de todos aqueles que, sendo dela amigos, não querem ver o que está debaixo dos seus olhos, por medos vários, que podem ir desde o medo da perda de poder até ao medo das consequências sociais da adopção de outro modelo de regulação social, no campo da educação.

O principal problema com que a sociedade civil se confronta (além do peso abafador de um Estado-educador) é com a débil articulação que existe, por um lado, entre as instituições que a compõem e, por outro, com os serviços do Estado central “localizados” em cada comunidade. Uma articulação local entre estas dinâmicas (verticalizadas) complementares só pode ser potenciadora de respostas mais criativas, eficientes e eficazes para os problemas que nos impedem o bem-ser e o bem-estar.

É neste contexto que se afirma, por vezes, que as escolas não querem a autonomia e que se encontram muito isoladas nas suas comunidades locais. Face ao perfil da tradicional actuação do Estado e da sua administração central e desconcentrada, seria uma gritante ingenuidade pensar que o cenário pudesse ser outro. Se tudo se fez para que o deserto crescesse como deserto, que sentido faz esperar que nele floresçam os oásis?

Aliás, a mesma racionalidade de argumentação que não se cansa de repetir que o nosso país tem uma sociedade civil débil deveria levar-nos a afirmar, com a mesma veemência, que temos uma administração central paupérrima, incapaz de avaliar, desprovida de instrumentos e de competências para saber o que realmente se passa e profundamente inapta para apoiar os processo de melhoria das escolas e para a prestação de contas. Mas, esse não é o caminho que defendo que deva ser trilhado.

O medo e a hesitação permanentes por parte do Estado e da sua administração educacional, cinicamente alimentados por uma retórica política repleta da autonomia das escolas, são os responsáveis pela actual situação política, e não os professores e os actores sociais locais, que sabem bem que não podem ter aquilo que ninguém lhes quer dar e reconhecer.

Quais as condições para a consagração da autonomia e da liberdade?

Uma das principais condições traduz-se na reorientação e no conseqüente reordenamento da acção do Estado, a começar pela administração central e regional. É dramático verificar como se persiste em querer avançar com a autonomia escolar (o actual Governo quer mesmo celebrar os “contratos de autonomia”) sem que se proceda a qualquer alteração dos critérios de ordenamento e de actuação da administração central e regional⁸. Entre estes critérios estão: o acompanhamento e a regulação, o apoio e assessoria às escolas, a avaliação e a perspectiva do sistema. A não alteração destes critérios (que é concomitante com medidas governamentais como a regulamentação da utilização dos cacifos nas escolas) é a prova cabal de três realidades sociais que persistem: a) que a desconfiança ainda é a matriz de relacionamento da Administração da Educação com as escolas; b) que a autonomia que se quer continuar a decretar faz parte integrante de uma mera retórica de legitimação do Estado; c) que não há liberdade de ensinar e de aprender, que predomina o medo da liberdade e que o “Estado-educador” quer assegurar a sua perpetuidade.

Como afirma Braslavsky (1999), o principal desafio político reside na capacidade de reinventarmos, ao mesmo tempo e de modo articulado, tanto a escola como a administração central, através do desenho de políticas públicas que envolvam a mudança das duas componentes em simultâneo. A mudança de paradigma de actuação do Estado moderno, em tempos de transição cultural, deveria ser equacionada no quadro de “sistemas de regulações” e não na persistência, mais ou menos actualizada, do paradigma do Estado exclusivo promotor e garante do bem comum.

Não advogo, por isso, a “retirada triunfante” do Estado, em contraposição à sua acção centralista e uniformizante, inimiga da liberdade. Defendo um Estado competente e forte na regulação sistémica e a adopção de um paradigma de regulação sócio-comunitária das escolas públicas (estatais e privadas), o que implica, em síntese:

-reordenar todo o edifício legislativo e toda a administração educacional segundo o princípio da subsidiariedade, da eficácia e da eficiência;

-transferir para os municípios mais competências em matéria de educação escolar e de aprendizagem ao longo da vida;

⁸ O ordenamento do Ministério da Educação foi de novo estabelecido em 2007, sem que qualquer alteração se tenha verificado ao nível dos princípios, da organização e do funcionamento da administração central e regional.

-criar um quadro de desenvolvimento da autonomia construída, sustentado na liberdade e no respeito para com uma diversidade de estádios de autonomia, diversidade esta que se refere não só a diferentes graus de competências instaladas, mas também a diferentes tipos de compromissos sociais locais em prol do desenvolvimento da educação;

-valorizar e respeitar a autonomia e a competência profissionais dos professores, promovendo o exercício das suas responsabilidades;

-assegurar o controlo sócio-comunitário das instituições escolares estatais, evitando qualquer processo tendente a deixar na mão dos professores ou de qualquer actor social o controlo local das mesmas instituições;

-melhorar as formas de governo das escolas estatais, através da profissionalização da sua gestão e através da criação de agências nacionais de apoio à melhoria do desempenho das escolas;

-subordinar todo o processo de mudança ao princípio estruturante da melhoria contínua do nível de aprendizagem dos alunos;

-garantir a liberdade de ensinar e de escolher a educação dos filhos, por parte dos pais.

Creio que assim, através de um conjunto articulado e corajoso de passos seguros e determinados em ordem à liberdade de ensinar e de aprender e a uma regulação sócio-comunitária da educação se poderá redefinir um serviço público e comunitário de educação, promovido pelos mais diversos tipos de escolas e instituições sociais locais, reservando para o Estado um papel crucial de garantia da liberdade, da avaliação e da qualidade, da igualdade de oportunidades e da eficiência de todo o serviço.

Importa realçar ainda um ponto importante: ao mesmo tempo que se deve desenvolver a autonomia das escolas, o Estado deve evoluir drasticamente na sua (até hoje débil) capacidade de avaliação externa e de análise comparada do desempenho dos alunos, dos professores e das escolas (como assinala Woessmann, 2006). Quanto mais qualidade esta tiver, melhor desempenho (autónimo) poderão ter todas as escolas.

À medida que uma política deste tipo for desenvolvida, passará a ganhar particular importância a associação de escolas (redes de escolas, em ordem à melhoria do seu desempenho) e novas redes de recursos e de acção sócio-educativa local poderão

ser activadas (como tem sido visível no caso da Trofa -Trofa Comunidade de Aprendentes, in www.trofatca.pt).

Um dos mais fortes argumentos dos nossos dirigentes políticos contra este tipo de política de educação reside no facto, por si continuamente inventado, de que o país não estaria preparado para tanta liberdade e autonomia e de que é preciso salvaguardar a unidade nacional. Considero este argumento mais apropriadamente a desculpa de quem tem medo da liberdade e da autonomia e, sobretudo, de quem não vislumbra que existem outros modelos que podem potenciar, esses sim, o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os portugueses.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Joaquim - O ensino secundário na Europa. Porto: Asa, 2000.
- Azevedo, Joaquim - O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do Século XXI. Porto: Asa, 2002.
- Azevedo, Joaquim- Reforma educativa y Gobernabilidad de la educación. *In* Fanfani, Emilio Tenti (org.). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires IIPE/UNESCO, 2004 (275-300).
- Barroso, João – Relatório de avaliação da primeira fase do programa de avaliação externa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001.
- Barroso, João – Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- Barroso, João (coord.) - A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2006.
- Bauman, Zigmunt - Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo veinteuno de españa editores, 2003.
- Braslavsky, Cecília - Re-haciendo escuelas. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Green, Andy; Leney, Tom e Wolf, Alison – Convergencias y divergencias en los sistemas eropeos de educación y formación profesional. Barcelona: Ediciones Pomares, 2001.

- Lima, Licínio C. – Administração da educação e autonomia das escolas. *In* Lima, Licínio C. et al - A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação. S/ L/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.
- Pinto, Mário – Liberdades de aprender e de ensinar. Lisboa: Quetzal editores, 2003.
- Woessmann, Ludger – Public-private partnerships and schooling outcomes across countries. Cesifo working paper, 2006.
- UNESCO – A educação: um tesouro a descobrir. Porto: Edições Asa, 1996.