

A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro

CARLOS PIRES

pirex.carlos@gmail.com

Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Doutorando em Ciências da Educação,
área de especialização em Administração Educacional (FPCE-UL)

RESUMO:

Com o presente texto pretendemos apresentar sucintamente as principais linhas de força dum projecto de investigação sobre as medidas políticas que configuram a ideia de Escola a Tempo Inteiro no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico optando por uma abordagem pela “análise das políticas públicas” centrado na formulação e implementação dessas medidas. Desta forma, procuramos assentar o estudo em dois “modos de abordagem” que se interligam: um centrado na análise do *processo de decisão política*, a partir do qual procuraremos compreender como nasceu e se transformou/transforma a política; outro na sua implementação focalizado no estudo da acção do Estado e no posicionamento dos seus actores em interacção com outros actores sociais. Como “ferramentas” teóricas optamos pela *análise cognitiva das políticas públicas* recorrendo, em particular, ao conceito de *referencial* e pela abordagem pelos *instrumentos de acção pública*.

PALAVRAS-CHAVE:

Políticas Públicas de educação, Ensino Básico — 1º ciclo, Referencial, Instrumentos de acção pública.

As medidas políticas com implicações no 1.º ciclo do ensino básico têm marcado uma forte presença na intervenção do actual Governo, que as assume como dirigidas à *valorização* deste grau de ensino. Do nosso ponto de vista, grande parte delas — articuladas, complementares ou sobrepostas — configura e sustenta a ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), já que, directa ou indirectamente, se relacionam com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.

É sobre estas medidas que sustentam a ideia de ETI que o nosso estudo recai. No âmbito da “análise das políticas públicas”, a pesquisa centra-se fundamentalmente na observação dos contextos da sua formulação e implementação. Para tal, assenta em dois modos de abordagem que se interpenetram (Muller, 2004a; van Zanten, 2004): um, centrado na análise do *processo de decisão política*, a partir do qual procuraremos compreender como nasceu e se transformou/transforma a política, ou seja, a sua génese; outro, na sua “gestão e operacionalização” ou implementação, focalizando o estudo da “caixa negra” do Estado. Trata-se aqui de conhecer o funcionamento da administração e o posicionamento dos seus actores em interacção com outros actores sociais (Muller, 2004a).

CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTIONAMENTO DAS MEDIDAS POLÍTICAS

Não sendo uma ideia nova, a expressão ETI associa-se, actualmente, à criação e generalização de con-

dições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário. O conjunto de iniciativas que se lhe podem associar é amplo: funcionamento das actividades lectivas em “regime normal” (manhã e tarde), onde são valorizadas as “áreas curriculares nucleares”, para as quais são fixados tempos semanais mínimos que ocupam 70% do horário lectivo¹; “ocupação educativa” em “actividades de enriquecimento curricular” (AEC) que garantam o apoio sistematizado ao estudo, o ensino do inglês, a educação artística (em particular o ensino da música) e a actividade física e desportiva²; ocupação da componente não lectiva dos docentes em actividades de apoio aos alunos e na supervisão das AEC; generalização do fornecimento de refeições; melhoramentos e adaptações dos espaços escolares já existentes ou construção de novos edifícios, a par do encerramento de escolas de reduzidas dimensões. Paralelamente, a valorização profissional dos docentes do 1.º ciclo passa a focalizar-se nas referidas “áreas curriculares nucleares”, através de programas de formação contínua de nível nacional promovidos em articulação com instituições de ensino superior público³.

Assim, em nome da necessidade de elevar os resultados escolares e de proporcionar oportunidades idênticas a todos os alunos, o Ministério da Educação (ME) ancora-se em medidas que, segundo os textos que vem publicitando, procuram garantir uma cobertura de horário a tempo inteiro, no

contexto de escolas modernizadas, oferecendo aos alunos novas oportunidades de aprendizagem que passam pela implementação de AEC, permitindo, assim, a centralização e rentabilização, ao máximo, do tempo lectivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio (em particular ao Ensino Experimental das Ciências), requerendo mais competências profissionais dos professores e focalizando a sua formação nessas áreas⁴.

A articulação estabelecida entre as medidas enunciadas, faz-nos pensar na emergência de uma perspectiva de reconfiguração do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente ao nível da organização pedagógica e da gestão curricular, mas também nos dá sinais de alterações na forma de actuação do ME, sugerindo uma certa reconfiguração do papel do Estado e da sua acção. Ora, estes sinais suscitam alguns questionamentos que, de seguida, procuramos pôr em evidência.

Subjacente à ideia de ETI, parece estar o princípio de ocupação integral do tempo — um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado (Coelho & Cavalieri, 2002). Este princípio assume um papel determinante na gestão curricular e na organização pedagógica e escolar. Por um lado, coloca o desafio da (difícil) “integração curricular” de dois tempos e momentos: o *lectivo*, curricular obrigatório, assegurado pelo Estado; e o *não lectivo*, do enriquecimento curricular de frequência facultativa assegurado predominantemente pela autarquia, sob financiamento do Estado. Por outro lado, legítima, numa lógica de flexibilização, quer a “infiltração” de actividades de enriquecimento curricular (AEC), nos horários habitualmente ocupados pelas actividades lectivas obrigatórias, quer a “deslocação” (não assumida) das áreas artísticas e da educação física, da esfera curricular obrigatória, para a esfera do enriquecimento curricular. Esta situação vê-se reforçada pela introdução duma “lógica mercantil” que conduz à escolha pelas autarquias (enquanto “entidades promotoras”) do “pacote” das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras (Inglês — de oferta obrigatória —, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva) em detrimento de outras actividades, eventualmente menos académicas e sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo⁵. Consequentemente,

este cenário favorece uma certa escolarização das AEC. Dito de outro modo, a implementação e generalização da “forma escolar” como “maneira de conceber a aprendizagem” (ver Canário, 2005), intensificando assim o tempo de “trabalho escolar” do aluno (ver Perrenoud, 1995; Sembel, 2003) e reduzindo a possibilidade de existência de autênticos “tempos livres”, como porções de tempo abertos a qualquer ocupação decidida pelo sujeito que desfruta do tempo (ver Herrero, 1995)⁶. Admitimos, então, estar perante uma ideia de ETI que parece representar, a nível local, a (re)monopolização dos serviços educativos no espaço escolar contribuindo para a perpetuação de uma visão “escolocêntrica” que tem sido questionada por outras propostas, nomeadamente as defensoras da “educação comunitária” (cf. Ferreira, 2005).

Quanto à forma de actuação do Estado, protagonizada pelo ME, no processo de concepção e implementação das medidas subjacentes à ETI, procuramos estabelecer pistas de possíveis leituras da reconfiguração do seu papel e da sua acção. Assim, em iniciativas relacionadas com as AEC, com as refeições escolares ou com a formação de professores, evidencia-se a assunção de *lógicas de contractualização* com as autarquias (e destas com entidades privadas) e, pontualmente, com associações de pais (AP), com instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e com instituições de ensino superior público. Trata-se da emergência de formas de acção através de “contratos de acção pública”, a partir de negociações explícitas como nova forma de fazer políticas públicas, ou seja, a lógica do “governar pelo contrato” (Gaudin, 1999). Estaremos, assim, na presença de uma nova forma de governo onde o Estado perde a sua centralidade em benefício de parcerias e se transforma em mediador destinado a desencadear um trabalho em rede (Haecht, 2005)? Estaremos perante a “emergência de um Estado social activo” (*op. cit.*) que incentiva a existência de formas de privatização contextualizadas na escola pública através da “contratação de serviços específicos” (Belfield & Levin, 2004)? — algo idêntico ao que Ball (2004) designa por *Public-Private Partnerships*? Ou, prevalecendo a ideia de que o Estado deve garantir serviços como a educação, garantindo a *equidade* ao mesmo tempo que procura apoiar de forma sustentada mecanismos que assegurem a *efi-*

cácia, estaremos perante um Estado “coordenador da coordenação” (Dale, 2005)? Um outro aspecto a ter em conta, reside no facto de a implementação das AEC ter vindo a gerar a perda de “utentes”, de espaços e de tempos, pelos “centros de actividades de tempos livres” (ATL) privados (incluindo os controlados pelas AP e pelas IPSS, dentro ou fora dos espaços escolares) ou municipalizados, conduzindo à sua deslocalização, reorganização, reconceptualização ou, até, extinção. No que diz respeito aos pais e encarregados de educação, aparentemente trata-se da invasão, pelo Estado ou pelos municípios, de “territórios” por si conquistados — em particular pelos pais da “classe média nova” (Stoer & Magalhães, 2003) — e que até agora dominavam.

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Partimos da hipótese segundo a qual o princípio da ETI releva, pelo menos aparentemente, duas perspectivas: (1) uma resposta social para todas famílias (independentemente dos seus recursos) para a ocupação plena das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico durante a toda jornada escolar; (2) a melhoria da qualidade do ensino com vista à melhoria dos resultados, através de processos de modernização, tendo em conta a demanda de planos estratégicos relacionados com a competitividade, produtividade e empreendedorismo e, ainda, com a resposta cabal às exigências da sociedade do conhecimento. Estaremos, então, perante a tentativa de promoção e articulação de princípios como a *equidade* e a *eficácia*, presentes nos processos de decisão e de implementação das medidas em causa, em relação aos quais importa compreender como são configurados, operacionalizados e legitimados pelo poder público e, ainda, como são apreendidos pelos diferentes actores sociais. Tais preocupações canalizam, mais uma vez, a nossa atenção para a compreensão da forma de actuação do Estado, particularmente, na condução das políticas educativas.

A expressão “programa de generalização” é recorrente nas designações das medidas políticas atrás referidas, o que denuncia, por um lado, uma certa postura impositiva e, por outro, a admissão de que o que se pretende implementar já existe, ainda que pontualmente (ou, pelo menos, que já existe

enquadramento legal para a sua implementação). Trata-se de um conjunto de medidas que se configura em “adaptações” e “intenções já expressas em programas anteriormente construídos” (Jönsson, 2004). Aparentemente “as decisões tomadas tendem, em consequência, a ser fortemente orientadas pelas políticas, valores e comportamentos que já se encontram em vigor”, ou seja, numa perspectiva incremental, visam “melhorar uma acção pública existente, sem realmente a colocarem em questão” (Jönsson, 2004). No entanto, a forma como esse “legado” é interpretado pela administração da educação e traduzido em acções e medidas concretas, parece confrontar-se com outras interpretações e lógicas de acção, suscitando inquietações e contestação. Assim, torna-se fundamental identificar e compreender os sentidos que lhe estão subjacentes — em que valores e ideologias efectivamente se baseiam, que ideias as sustentam e apoiam, que símbolos e imagens as representam —, bem como identificar e analisar os dispositivos escolhidos e utilizados para serem portadores desses significados e representações, nas relações sociais com os diferentes actores. Torna-se ainda pertinente perceber se há lugar à mobilização de conhecimento resultante da investigação produzida e compreender a forma como é traduzido, interpretado e integrado nas dimensões da acção pública.

É nesta cenário que a “análise das políticas públicas” faz sentido para o estudo da construção e implementação das políticas educativas (Haecht, 1998; van Zanten, 2004), já que fornece um quadro teórico que permite, entre outros aspectos, integrar o “estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão” (van Zanten, 2004, p. 24). Por sua vez, a análise das políticas públicas permite pôr em evidência os processos de recomposição do Estado e os seus modos de intervenção governativa, tendo em conta que lhe continua a ser atribuído um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e acções públicas, embora se veja obrigado a “partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos” (Barroso, 2006, p. 11). Optamos, assim, pela aproximação a uma abordagem perspectivada na noção de “acção pública” onde, ao mesmo tempo, são tidas em conta as acções das instituições públicas e as

de uma pluralidade de actores públicos e privados oriundos tanto da sociedade civil como da esfera estatal agindo conjuntamente, através de interdependências mútuas, para produzir formas de regulação das actividades colectivas (Comaille, 2004, p. 413), concretamente no domínio da ETI. Assim, perante indicadores que denunciam a reconfiguração do seu papel, importa analisar compreensivamente o “Estado em acção”, tendo em atenção a existência de círculos de actores interiores ao Estado (membros e “staff” do governo, estruturas da administração...) e exteriores ao Estado (municípios, associações e movimentos — profissionais e não profissionais —, sindicatos, unidades de investigação e desenvolvimento, empresas...).

Num processo de procura e de construção de sentidos subjacentes às medidas políticas que temos vindo a destacar, optamos pelo conceito de *referencial* (Muller, 1995, 2004a, 2004b) como uma das ferramentas teóricas a utilizar na investigação, atendendo a que se enquadra num processo cognitivo que permite compreender o real limitando a sua complexidade (descodificação) e num processo prescritivo que permite agir sobre esse real (recodificação). É a partir do *referencial* — definido por Bruno Jobert e Pierre Muller, como um “conjunto de normas ou de imagens de referência em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objectivos da política pública considerada” (Baudouin, 2000, p. 285) — que os actores (“mediadores” ou “redes de mediação”) constroem a sua percepção dos problemas, a partir dos quais definem os objectivos, confrontam as soluções e orientam a sua acção. No entanto, parece ser necessária a presença de elementos reveladores e portadores daquelas representações, em função das quais se organizam as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários — os *instrumentos de acção pública* (Lascoumes & Le Galès, 2004a, 2004b). Procuramos, assim, arriscar uma relação entre as duas ferramentas teóricas que seleccionámos para este estudo, procurando problematizar os níveis de articulação, adequação e fidelização dos instrumentos utilizados na construção e implementação das medidas políticas que têm vindo a ser destacadas, em relação às referências de que teoricamente poderão ser portadores, tendo em atenção que, por vezes, os *instrumentos*

são inesperados, independentes dos objectivos perseguidos, e que estruturam a acção pública nos termos da sua própria lógica (*op. cit.*). Assim, por um lado, a abordagem pelo *referencial* pode permitir-nos compreender os processos de produção de sentidos, de fabricação de imagens, ideias e valores que vão constituir uma “visão do mundo” (Muller, 1995, p. 157): concepções de educação e de realidade educativa, nomeadamente, ao nível da (re)definição do conceito de escola e das suas funções e do seu funcionamento; dos conceitos de aluno e de professor e dos respectivos papéis; ou ainda de conceitos como sucesso escolar, currículo, organização e gestão pedagógica... Por outro lado, a abordagem pelo *instrumento de acção pública* permite-nos, em primeira instância, “apreender o Estado pela sua acção” (Barroso, 2006, p. 13), ou seja, permite-nos caracterizá-lo e compreendê-lo em função dos instrumentos que utiliza nos processos de governação.

ENSAIANDO AS FERRAMENTAS CONCEPTUAIS

No que diz respeito ao *referencial*, torna-se pertinente destacar dois aspectos a ter em conta no desenvolvimento do estudo: as relações entre os actores na construção, legitimação imposição/aceitação de sentidos; os níveis de percepção da realidade que permitem caracterizar e compreender um determinado referencial.

Quanto ao primeiro aspecto, o facto de o *referencial* poder ser considerado como uma representação *verdadeira* do mundo não significa o fim de toda a conflitualidade (Muller, 1995, p. 160). Pelo contrário, o conflito existe *sobre* o e *no referencial*, cristalizando-se à volta de duas dimensões: a cognitiva/normativa e os campos intelectual/poder (pp. 163-164). A primeira releva para um processo de descodificação da realidade, tornando-a inteligível, atribuindo-lhe sentido e, ainda, para um processo de “recodificação” através da definição de objectivos de acção. A segunda releva para a produção de sentidos e para a estruturação dum campo de forças onde há lugar para a construção de interesses pelos diferentes actores. Ora, neste contexto, emergem relações de poder entre os actores pela assunção da liderança

na construção de sentidos que tendem a impor-se de forma hegemónica. Nesta perspectiva, torna-se fundamental reforçar na construção desta investigação, a pertinência da identificação e caracterização dos actores que asseguram processos de mediação na construção de sentidos para a ideia de ETI.

No respeitante ao segundo aspecto (enquanto “estrutura de sentidos”), o *referencial* articula quatro níveis de percepção do mundo: os *valores* (definem um quadro global de acção pública); as *normas* (definem os desfasamentos entre o real percebido e o real desejado); os *algoritmos* (relações causais que expressam uma teoria da acção); as *imagens* (vectores implícitos de valores, de normas, algoritmos) (Muller, 1995, pp. 158-159, 2004b, pp. 371-372). Assim, numa tentativa de aproximação com o campo de inquirição, procuramos enunciar alguns aspectos que reforcem a pertinência desta abordagem na compreensão do conceito de ETI: 1) no que diz respeito aos *valores*, como já o referimos, o debate situa-se, aparentemente, ao nível da relação entre *equidade e eficácia*. 2) As *normas* têm uma grande importância na definição dos princípios da acção. No caso concreto poderíamos avançar com expressões como: *a escola pública deverá ser instituída como uma plataforma de igualdade de oportunidades; a escola pública deve constituir-se como resposta às necessidades das famílias e da comunidade*. 3) Os *algoritmos*, segundo autor, podem ser expressos sob a forma “se... então” (Muller, 1995). A título de exemplo arriscamos expressões como: “se é proporcionada a todos os alunos a possibilidade de frequência de actividades educativas pós lectivas, então os seus resultados melhoram”; “se os estabelecimentos de reduzidas dimensões forem encerrados e os seus alunos transferidos para escolas de maiores dimensões e com condições adequadas, então a qualidade de ensino melhora, bem como os resultados desses alunos”; “se os alunos do 1.º ciclo aprenderem inglês, então haverá maior competitividade nas futuras gerações; “se forem proporcionadas actividades de enriquecimento curricular, então o tempo lectivo destinado às áreas curriculares nucleares poderá ser rentabilizado ao máximo”... Na perspectiva de Pierre Muller, as *imagens* constituem um elemento central do *referencial*. Elas *constroem sentidos* e, nessa perspectiva, são extraordinariamente eficazes. Podem apresentar-se sob

a forma de *slogans* que têm implícitos os três níveis anteriores: “educar a tempo inteiro”; “a escola a tempo inteiro é uma escola moderna”; “mais tempo na escola, melhor acompanhamento dos alunos”; “valorização dos saberes curriculares no 1.º ciclo”; “oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem”; “a escola a tempo inteiro é espaço de acesso a recursos para todas as crianças”.

No que aos *instrumentos de acção pública* diz respeito, procuramos focalizar a nossa atenção em questões como a natureza e propriedades dos instrumentos que estruturam, condicionam, operacionalizam as medidas que dão corpo à ETI, a compreensão das razões da sua escolha e dos respectivos efeitos, a identificação dos actores responsáveis pela sua construção e coordenação e, ainda, numa perspectiva incremental, a sua génese.

Lascoumes e Le Galès (2004b) defendem que a escolha e concepção dos *instrumentos* não são meras questões técnicas, pois há uma dimensão política nesse processo, na medida em que esses instrumentos não são neutros. Assim, na sua dimensão cognitiva, os *instrumentos de acção pública* são portadores de valores, alimentados por uma interpretação do social e por concepções precisas do(s) modo(s) de regulação visado(s). Através da escolha de um tipo determinado de instrumentos que considere adequado — os autores atrás citados diferenciam cinco tipos de instrumentos, entre “velhos” (legislativo e regulamentar; económico e fiscal) e “novos” (convencional e incitante; informativo e comunicacional; normas e *boas práticas*) — o Estado procura impor as suas regras de jogo, em função dos tipos de relações políticas e dos tipos de legitimidade. Os instrumentos são, então, reveladores das características do Estado, da sua configuração. Assim, no caso concreto da ideia de ETI, os *regulamentos de acesso ao financiamento* por parte de entidades não estatais que passam a assegurar determinados serviços de educação, são exemplos de instrumentos que revelam sinais característicos de um Estado próximo do “mobilizador da governança negociada” (*op. cit.*). Por sua vez, as *comissões* responsáveis pelo acompanhamento dos programas que viabilizam a implementação das medidas políticas em estudo, constituem-se como instrumentos politizados que viabilizam formas de controlo e avaliação a distância (“Estado regulador e controlador) e de

desenvolvimento e disseminação de “normas e boas práticas”, revelando as características de um Estado “coordenador” da acção pública. No entanto, são instrumentos que se podem autonomizar agindo segundo a sua própria lógica e produzindo os seus próprios instrumentos (estudos, relatórios, deliberações...), a ponto de poderem construir de novos sentidos, pois há que ter em conta a natureza e autonomia dos actores colectivos que deles fazem parte.

Por fim, consideramos serem os instrumentos já identificados (comissões de acompanhamen-

to, regulamentos, dispositivos de comunicação e informação do Estado...), o “ponto de entrada” deste estudo, para a construção de um objecto de pesquisa, tendo em conta que uma política é um “construto” de pesquisa (Muller, 2004a), cuja identidade e conteúdo se constroem por agregação sucessiva de elementos empíricos (Mény e Thoenig, 1992), privilegiando um trabalho de investigação com os actores nos seus espaços de “contextualização e transformação das políticas” (van Zanten, 2004).

1. Despacho n.º 19 575/06, de 25/09 — Língua Portuguesa (8 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (5 horas, de entre as quais metade deve ser aplicada ao Ensino Experimental das Ciências), áreas de expressão artística e físico-motora e reforço de outras áreas curriculares (5 horas).

2. Despacho n.º 12 591/06, de 16 de Junho — cria e regulamenta o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Despacho Conjunto n.º 812/05, de 24/10 (Matemática), Despacho n.º 546/07, de 11/01 (Língua Portuguesa) e Despacho n.º 2143/07, de 09/02 (Ensino Experimental das Ciências).

4. Cf. *Boletim dos Professores*, n.º 1 (Novembro de 2005) e n.º 4 (Setembro de 2006), disponíveis no Portal da Educação (www.min-edu.pt/np3/103).

5. Ver “Relatório Intercalar das Actividades de Enriquecimento Curricular” (disponível no Portal do ME, em www.min-edu.pt).

6. De registar que a institucionalização do “não curricular” é uma ideia defendida na Reforma do Sistema Educativo e vertida na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no final da década de 1980. No entanto, considerava-se que as designadas “actividades de complemento curricular” deveriam ser destinadas à prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, princípio que foi prevalecendo até à Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, a partir da qual passou ser usada a expressão “enriquecimento curricular”, base legal e conceptual que veio a sustentar o programa de generalização, anteriormente referido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25, 89, pp. 1105-1126.

BARROSO, J. (2006). Introdução. In J. BARROSO (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da UL, pp. 9-39.

BAUDOUIN, J. (2000). *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa: Editorial Estampa.

BELFIELD, C. R. & LEVIN, H. M. (2004). *A Privatização da Educação: causas e implicações*. Porto: Edições ASA.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

COELHO, L. & CAVALIERI, A. (2002). Apresentação. In L. COELHO & A. CAVALIERI (orgs.), *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, pp. 7-10.

COMAILLE, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. BOUSSAGUET; S. JACQUOT & P. RAVINET (orgs.), *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Sciences Po, pp. 413-421.

DALE, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. TEODORO & C. TORRES (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 53-69.

FERREIRA, F. I. (ed.). (2005). *O Local em Educação: Animação, gestão e parceria* (1.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GAUDIN, J.-P. (1999). *Gouverner par contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences PO.

GAUDIN, J.-P. (2004). Vers un État régulateur? Consultado em Outubro de 2006 em http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=13&id_article=13575.

HAECHT, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et Sociétés*, 1, 1, pp. 21-46.

HAECHT, A. (2005). Que Modelos de Socialização Escolar e Profissional Hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico. *Análise Social*, XL, 176, pp. 651-660.

HERRERO, V. P. (1995). Actividades de Complemento Curricular. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, II, pp. 177-183.

JÖNSSON, A. (2004). Incrementalismo. In L. BOUSSAGUET; S. JACQUOT & P. RAVINET (eds.), *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Sciences Po, pp. 259-266.

- LASCOUMES, P. & LE GALÈS, P. (2004a). L'action publique saisie par ses instruments. In P. LASCOUMES & P. LE GALÈS (orgs.), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, pp. 11-44.
- LASCOUMES, P. & LE GALÈS, P. (2004b). De l'innovation instrumental à la recomposition de l'État. In P. LASCOUMES & P. LE GALÈS (orgs.), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, pp. 11-44.
- LASCOUMES, P. & LE GALÈS, P. (2004c). Instrument. In L. BOUSSAGUET; S. JACQUOT & P. RAVINET (orgs.), *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Sciences Po, pp. 413-421.
- MENY, I. & THOENIG, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MULLER, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. FAURE; G. POLLET & P. WARIN (orgs.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 153-179.
- MULLER, P. (2004a). *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.
- MULLER, P. (2004b). Référentiel. In L. BOUSSAGUET; S. JACQUOT & P. RAVINET (orgs.), *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Sciences Po, pp. 370-376.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- SEMBEL, N. (2003). Autour des mots «le travail scolaire». *Recherche et Formation*, 44, pp. 125-135.
- STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2003). Educação, conhecimento e sociedade em rede. *Educação & Sociedade*, 24, pp. 179-202.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: P.U.F.

