

# GLOBALIZAÇÃO E SUBSISTEMA EDUCATIVO REGIONAL. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS DA MADEIRA

**J. EDUARDO M. ALVES**

Investigador do Centro de Investigação de Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira (CIERL/Uma)  
Quadro Superior da Secretaria Regional de Educação da Madeira  
jealves@madeira-edu.pt

## RESUMO

A partir da década de 70, do século XX, o *contrato social* (Santos, 2006), subjacente aos Estados democráticos europeus, foi firmemente posto em causa, não só por excluir questões sociais importantes, como por incluir grupos de interesse subordinando-os a formas de inclusão *destituídas* de poder. Tudo isto, ao que se associa a Globalização, conduziu a uma forte tensão entre os pilares do Estado moderno e aumentou os sinais de esgotamento do típico modelo político-administrativo (Dale, 1999). Na educação, a passagem de uma esfera nacional (e cada vez mais regional), para tema central de discussão nos debates de política internacional, coloca problemas ao estudo das políticas educativas assegurando-lhes uma dupla crise: a de regulação e da emancipação dos sistemas educativos. A Madeira, depois da regionalização iniciada em 1976, iniciou uma caminhada *per si* na área das políticas educativas públicas, com características idiossincráticas, que lhe configuram uma dimensão de “sistema” específico que face ao sistema educativo nacional, será de um Subsistema educativo regional.

**Palavras-chave:** Globalização; regionalização; descentralização; sistema educativo; políticas educativas

## ABSTRACT

FROM THE 70s of XX century, the “social contract” (Santos, 2006), underlying by the democratic European States, was strongly challenged, not only by ex-

cluding important social issues, such as to include interest groups, subordinating them to forms of removal of power of the State. All of this, it is associated with Globalization and has led to a strong tension between the pillars of the modern State and increased signs of exhaustion of administrative-political model, as it was known (Dale, 1999). In education, the passage of this central theme as a national sphere in discussion, to international, and increasingly regional policy, poses problems to the study of educational policies, assuring them a double crisis: regulation and emancipation of education systems. Madeira Island, after regionalization began in 1976, started walking *per se* in the area of public education policies, with its own idiosyncratic characteristics, that shape it today a specific dimension as “system” under the Portuguese national education system, that will be, in our view yet, a regional educational Subsystem.

**Keywords:** Globalization, regionalization, decentralization, education system, educational policies

## A GLOBALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Na atualidade, quando se fala num sistema mundial, umas das questões que nos assola será saber até que ponto os sistemas educativos são construtores autónomos das políticas educativas, ou elas resultam de processos de “contaminação”, fazendo com que estas funcionem como peças de uma *engrenagem* global?

Particularmente, no campo da educação, têm vindo a ser discutidos os efeitos da Globalização. Ora, a Globalização não é um processo homogéneo, nem os seus efeitos são homogéneos (Dale, 1999). Se o seu maior impacto se dá no “pós-guerra”, os seus efeitos económicos e políticos associam-se sobretudo ao *Acordo de Bretton Woods*, nas condições até aquele momento conhecidas, que se alteram muito com o final da “Guerra-Fria” (Habermas, 2000). No sentido da heterogeneidade Giddens (1996) argumenta que a Globalização não é um fenómeno que se encontra “no exterior” e não corresponde apenas à emergência de sistemas mundiais de larga escala, como ocorre também nas transformações quotidianas que vão surgindo dentro dos Estados; e Lingard e Rizvi (2000) afirmam que a Globalização não acontece em todos os Estados ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma.

Em sentido convergente, mas com enfoque próprio e complementar, analisando os fluxos e influências nas políticas dos Estados, Popkewitz (1996) denunciando o cuidado com que esta análise deve ser realizada, encontra na Globalização a perspectiva de que se poderá detetar nesta uma “internacionalização de ideias”, assim como, uma “reflexão nacional específica” (1996, p.46), sobre a forma como as “ideias” surgem e se articulam.

Essencialmente Globalização, ou se calhar Globalizações, no sentido em que Boaventura S. Santos defende (Santos, 2001, p.63), retira algumas matérias

do controle dos Estados, o que exige uma mudança de paradigma na forma como estes respondem. E, isto, acaba por conduzir também, à consequência da inevitabilidade das respostas terem de ser de carácter supranacional à maioria dos problemas dos Estados globalizados (Dale, 1999).

Individualmente, a Globalização, terá conduzido aquilo que Cerny chama de “competição entre Estados” (1997, p.263) e ao surgimento de novas instâncias de regulação internacionais, com peso muito para além dos Estados, que seguramente desde os finais dos anos oitenta do século passado têm vindo a propor a sua visão para as políticas públicas a serem seguidas de forma global. Assinalem-se aqui as instituições financeiras, como o FMI e o Banco Mundial, mas também, a UNESCO e a OCDE, com alcances diferenciados e, mais recentemente, com um âmbito mais localizado, a União Europeia.

Interconectado com este processo, surge-nos a pretensa inevitabilidade dos imperativos neoliberais que têm vindo a afetar o âmbito e a forma do poder de regulação social do Estado, com transformações que estão a configurar uma nova forma de organização política, mais vasta do que o próprio Estado, ou como diz Santos:

de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais. (2006, p.338).

Também, com este alcance, a Globalização poderá ser vista, tal como defende Giddens, como tendo invadido os contextos locais, não os destruindo. Pelo contrário, novas formas de identidade e autoexpressão local acabam por ficar, em consequência, ligadas ao processo de Globalização e deixam neste a sua marca e alguma identidade (Giddens, 1996).

Na senda de Durkheim, Prost (1992) assinala com relevância determinante a importância da complementaridade entre a abordagem histórica e sociológica na análise das políticas de educação. Na perspectiva sociológica, a focalização prioritária é nos constrangimentos, nas condições, que condicionam os atores; na abordagem histórica, por seu lado, aquilo que se destaca são os momentos de crise e de rutura, bem como, as decisões que tomam os atores em função das suas intenções, face aos próprios acontecimentos. Ora, combinar uma e outra abordagem, será como preconiza Prost, combinar a “eficácia própria dos actores e a força das coisas” (Prost, 1992, p.214). Recusando o paradigma unidimensional do decisor solitário, Prost vai mais longe ao apelar para que se pensem as políticas educacionais como histórias de estratégias plurais de atores, eles próprios também plurais (Prost, 1992, p.216). Também, neste mesmo sentido, e como propugna Teodoro: “aí se insiste numa visão sistémica das políticas educacionais, que tenha em conta não apenas as políticas públicas formuladas a partir do Estado” (2003, p.9).

Seguindo uma vez mais de perto Dale (1999), assiste-se na fase de Globalização a 5 mecanismos: “harmonização, disseminação, estandardização, inter-

dependência e imposição”, com efeitos externos relevantes sobre as políticas educativas e sempre que se deteta a transferência de políticas, por comparação com os dois “mecanismos ortodoxos”, também eles de efeitos externos: *policy borrowing* e *policy learning* (*Idem*, p.5). A relevância destes mecanismos de transferência de políticas educacionais, não será tanto medir o sucesso que as mesmas *per si* garantem como resultado mas, fundamentalmente, garantir a ideia de que a Globalização representa hoje um fenómeno que se afirma através de diferentes mecanismos, epistemologicamente falando.

Reflexões feitas a partir da década de 90, do século passado, em Portugal, conduzidas entre outros por Nóvoa, vieram apontar uma outra perspetiva para esta mesma realidade das políticas educacionais entre espaços, que se situam naquilo que foi caracterizado de *educação comparada* e que tendem a abarcar na sua análise, tanto o local como o global (Nóvoa, 1995). Este duplo movimento é marcado por uma presença crescente das questões educacionais, na criação de identidades locais, definidas não tanto numa perspetiva territorial e geográfica, mas no sentido de pertença a certa comunidade.

Neste sentido, também ele de análise deste fenómeno, Santos propõe a distinção entre “globalização de alta intensidade” para processos rápidos, intensos e relativamente *monocausais* de Globalização, e “globalização de baixa intensidade” para processos lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade (2001, p.63). Na educação, a mediação obrigatória na formulação das respetivas políticas, condicionada em geral por movimentos sociais intensos, conduz a que se possa considerar ser um caso de uma “globalização de baixa intensidade”.

Relevante parece ser, como argumenta Dale, que os efeitos mais evidentes da Globalização, nas políticas educativas, devam ser consequência da reorganização das prioridades dos Estados, em função das competitividades que se instalam extra e intra organizacionalmente. Entende ainda Dale (1999), que se a Globalização pode mudar os parâmetros e a direção das políticas estatais no campo educacional, tal não significa inevitavelmente que esta tenha de se sobrepor, ou mesmo eliminar, às particularidades internas dessas políticas.

No que ao caso português possa dizer respeito por aplicação, por um lado, ao espaço europeu onde se insere e, por outro, às autonomias regionais, a importância de verificar a existência de políticas de *borrowing* ou *learning*, não será tanto verificar a sua ocorrência como estratégia declarada, mas detetar como efeitos destes mecanismos externos resultados de possíveis influências nos respetivos sistemas educativos. Como mecanismo de transferência de políticas deve assinalar-se que ele é realizado de forma voluntária e, explicitamente, que é o produto da tomada de decisão consciente, iniciado pelo destinatário, havendo também aqui um cenário de “globalização de baixa intensidade”. Como refere Dale (1999), na senda aliás de (Halpin & Troyna, 1995), trata-se neste processo de definir políticas específicas que, conscientemente e como decisão política, se procura imitar ou copiar, bilateralmente, de outro sistema de educação, tendo

como expectativa introduzir a nível sectorial ou organizacional, ou seja, ao nível da própria política de educação, alterações no sistema recetor.

### **A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS**

A análise que nos propomos ensaiar tem, inevitavelmente, como pano de fundo o momento histórico onde nos encontramos. Neste assiste-se, já o assiná-lamos, à desagregação do Estado moderno e à reorganização de velhas e novas capacidades desse mesmo Estado (Santos, 2001, 2006); forte pressão exercida pelas organizações mundiais; aumento do impacto estratégico internacional (com a distinção entre Estado *versus* sociedade civil) em resultado da luta política moderna (Santos, 2006); choque entre os interesses e grupos sociais que se definem tanto a partir de premissas neoliberais como dos protestos e propostas dos novos movimentos sociais; tensões e contradições, por vezes irreferenciáveis, naquilo que é o serviço público de educação.

Perante este diagnóstico do Estado na atualidade, e perante o cenário em que este se encontra aberto a todos os favorecimentos da *liberalização*, da *mercantilização* e da *privatização*, o Estado torna-se então um campo político multicolor, em que as regras ligadas a diferentes formas de agir se sucedem sem atingirem a normalização. Isto provoca inevitavelmente, facto a que se vai assistindo, um real enfraquecimento das estruturas de poder tradicionais, com efeitos ao nível da orientação, coordenação e controlo dos atores, conduzindo simultaneamente a um ambiente fomentador de toda uma rede de ideias pragmáticas e de padrões de comportamento cooperativo partilhadas por políticas e ação públicas. De resto, esta dinâmica, tende a concretizar-se numa rede “auto-activada”, destinada a lidar com o caos, num contexto em que nem a ordem normativa, exercida do topo para a base (central/estatal), nem o ordenamento participativo autónomo, feito da base para o topo (democracia participativa), estão totalmente disponíveis (Santos, 2006, p.374).

Naquilo que é a nossa realidade próxima, volvidas assim cerca de três décadas de integração na União Europeia, o processo de  *europeização* tem vindo a traduzir-se na constituição de um referencial global europeu, mediante um complexo particular de finalidades estratégicas que, cada vez mais, têm vindo a impor-se como base paradigmática para o enquadramento dos atores, das organizações e da regulação das suas interações. Esta dimensão, em crescendo de influência da União Europeia, acaba assim por nos remeter para uma análise que conduz à perspectiva de uma erosão gradual da *soberania estatal* numa série de domínios e de políticas, nomeadamente, no campo da educação. A este propósito, seguindo de perto Fátima Antunes, pode concluir-se que nas três últimas décadas se procedeu: “à lenta gestação do processo de europeização que agora ensaia a maturidade” (Antunes, 2005, p.130). É que a União Europeia, como se sabe, constitui um sistema político complexo, organizado em níveis distintos, sendo regulada por um sólido aparelho jurídico-legal e outras formas de poder,

tanto formais como informais, em que intervêm múltiplos atores.

Não obstante, toda esta construção de um sistema político supranacional da União Europeia, envolvendo na sua teia tudo aquilo que ela supõe, desde o desenho inicial da estrutura, passando pela forma que se foi desenvolvendo, e conduzindo pela sua evolução para formas de soberania partilhada e complexas interdependências tem, no entanto, um efeito desestruturador sobre os quadros, quer normativo, quer mesmo cognitivo a ponto de modificar, pouco a pouco, o referencial dominante das políticas públicas. De facto, apesar da complexidade da situação, ainda que reconhecida a importância da estruturação de uma ordem global, há grandes contrastes entre os problemas globais e os processos políticos que continuam a ser nacionais, mas cada vez mais regionais (Burns & Carson, 2003, p.181)

### **A CRISE DO ESTADO COMO “CENTRO” DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

A mudança a que se observa é a da crise que o Estado nacional atravessa por ter perdido o estatuto de centro de todas as relações políticas internas e externas, como protagonista único das relações, no quadro de um sistema *interestatal*, típico gerador das linhas estratégicas de modernização e referência de todas as relações entre grupos e de todas as modalidades de acesso ao poder, ou de interferência nos sistemas distribuidores de rendimentos, de garantia e de segurança. Esse papel central altera-se assim, com a ordem política e social estabelecida, pelo projeto de *construção europeia* e pela *nova ordem mundial*.

O Estado nacional atravessa, portanto, uma crise no seu papel de Estado soberano e perde importância e poder a favor de outras realidades políticas. De resto, quer no plano externo desde os anos 60 e 70 do século XX que se assiste a um acumular de políticas governamentais fracassadas (como na educação e no desemprego), isto apesar dos substanciais orçamentos que as sustentaram; quer, como sustenta Pureza (1995), a favor de outras instâncias no plano interno, que reclamam maior protagonismo à luz da descentralização, pela proximidade, pela territorialidade ou, mesmo, pela transferência legal de competências.

No plano geral de análise, quaisquer que sejam as razões invocadas, esta nova realidade política, parece caracterizar-se pela crise do *Estado-nação* que perde poder efetivo como organizador das relações políticas internas e pela existência de novos espaços de relação política e de regulação (Habermas, 2000). O *Estado-nação*, nas novas condições, acaba integrado em espaços mais gerais, o que nalguns casos conduz à afirmação política de *autonomias regionais*, neste caso na Europa comunitária. Verifica-se ainda, que associado a este efeito de “quebra”, se junta também um processo de fragmentação das próprias sociedades que suportam o Estado e leva ao aparecimento do *regionalismo*. Constata-se no próprio Estado a existência de *modelos* de sociedade diferentes, com diferentes processos de desenvolvimento e diferentes contextos estratégicos. Aliás, também isto é característico do fenómeno da Globalização, como refere Giddens

(1996, p.123), traduzindo-se num processo de desenvolvimento desigual, que fragmenta à medida que se desenvolve.

Perante a evidência de o Estado central não ser mais o *poder supremo*, e o sistema político, em consequência, poder evoluir diferenciadamente numa “sociedade sem centro” (Luhman, 2012), onde o Estado policêntrico é caracterizado agora por múltiplos centros (Rhodes, 1996), muitos países conduziram políticas de *descentralização* nos domínios em que o Estado central parecia levantar obstáculos às exigências, cada vez mais complexas, expressas por atores, eles próprios, cada vez mais diversificados e exigentes.

Isto significou em decorrência, vista agora a matéria pelo prisma organizacional, que as administrações centrais abandonaram, pouco a pouco, ou pre-dispuseram-se a abandonar as suas funções de regulamentação minuciosa do funcionamento das instituições situadas na periferia, e controladas *a priori*, em proveito de uma fixação de objetivos, mais ou menos globais, a atingir. Esta perspectiva acabou por se ir sintonizando também, com novas formas de fazer política inspiradas nas ideias de “menos Estado, melhor Estado” induzidas pelos processos de privatização e de desregulação estatal, onde a lógica do “Estado ator central” assenta nas questões de governação e da definição de políticas públicas, que são concebidas com base numa delimitação entre duas dimensões: políticas públicas e administração (Lima, 2007).

Dá-se assim por aceite, nesta conceção do Estado, que a formulação de políticas e a governação poderão ser melhoradas através da racionalização, da clarificação de objetivos, da redução do número de participantes na fase da implementação, de uma melhor informação a respeito das intenções subjacentes às políticas e de uma maior monitorização e controlo das atividades desencadeadas (Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997, p.8).

No domínio da Educação, Formosinho (2005) considera que ao longo do tempo, a centralização passou de conquista histórica sobre o arbítrio e a ineficiência, a fenómeno pejorativo caracterizado por enormes custos inerentes a um aparelho administrativo central gigantesco, a uma morosidade dos processos de decisão e à falta de agilidade para dar resposta à crescente complexidade dos problemas, com que se confrontam as sociedades contemporâneas. Realidades que acabam, ainda, por ter de inevitavelmente se compaginar, com um atrofiamiento da participação política dos cidadãos, que provoca a desresponsabilização dos agentes administrativos locais e, conseqüentemente, a falta de empenhamento dos organismos públicos, com prejuízo para a qualidade dos serviços oferecidos. Esta realidade acaba por acontecer porque, como refere:

o modelo centralizado não é apenas um sistema técnico de decisão, baseado numa racionalidade de base legal, mas [também] um sistema de distribuição desigual do poder entre o centro e a periferia. (2005, p.19)

Por outras palavras, o modelo nega a natureza política da governação e revela-se incapaz de tirar partido das capacidades e dos recursos locais (Lima, 2007).

Ora, hoje, será evidente, como propugna Barroso (2003), governar na área da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões, sem as quais a concretização das políticas públicas pode ficar comprometida. A este propósito Barroso, referindo-se aos modos de regulação estatal, no sector da educação, reitera:

embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem, por vezes, a mais decisiva nos resultados finais obtidos. (2003, p.40)

Efetivamente, vistas as coisas por este prisma, tal perspectiva implica deixar de dar relevo exclusivo à regulação estatal da educação, para considerar com maior atenção a sua regulação social.

O abandono desta conceção central de governação, enquanto função assegurada exclusivamente pelo Estado, em favor de uma atividade de coordenação da vida social garantida por outras entidades, de forma descentralizada e até autónoma, está associado ao crescente uso do conceito de *governança*, que já não é tido como sinónimo de governo, mas antes utilizado para sinalizar “um novo método através do qual a sociedade é governada” (Rhodes, 1996, pp.652,653).

## A AUTONOMIA EDUCATIVA NA MADEIRA

Convictamente assumido como central, o sistema educativo português apresenta-se desde os anos 70, até finais dos anos 80, do século XX como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento, dados os níveis de cobertura da população que é capaz de proporcionar (taxa de frequência), quer qualitativamente na taxa de sucesso das aprendizagens que gera (Antunes, 2004).

Historicamente centralista, o Estado Português é no entanto confrontado com a revolução de abril de 74 e com a publicação da *Constituição* da República de 1976, que acaba por apresentar a descentralização e a autonomia como resultado das legítimas aspirações dos “povos insulares”, consagrando mesmo a *regionalização* como a dimensão prática desta realidade (Artº 6º, da *Constituição*).

O passo fundamental, em todo este processo de regionalização, correspondeu na Madeira<sup>1</sup>, após a consagração da *Constituição* de 1976, à aprovação do *Estatuto político-administrativo provisório* da Região Autónoma da Madeira: o Decreto-Lei nº 318-D/76, de 30 de Abril, logo de seguida alterado pelo Decreto-Lei nº 427-F/76, de 01 de Junho<sup>2</sup>. Tratou-se de “dar corpo” à autonomia político-administrativa evidenciada na *Constituição*, através de órgãos de governo próprio (Governo Regional e Assembleia Legislativa), no sentido em que estes prosseguissem a realização do interesse público na Madeira, sem prejuízo de se manter a integridade da soberania do Estado Português.

Tendo assim, como marco habilitante a *Constituição* e, fundamentalmente, o referido *Estatuto político-administrativo Provisório* da Região da Madeira é com



a publicação do Decreto-lei nº 364/79, de 04 de Setembro, que efetivamente se assinala o início de um processo da transferência de competências nas áreas da educação do Estado para a Região Autónoma da Madeira.

Ao contrário, do que seria de esperar, desiderato talvez explicável pelo momento histórico em que este diploma é produzido, o elenco de matérias objeto de transferência correspondeu a uma “elencagem”, dir-se-ia de cariz empírico e claramente pragmático, daquelas que, naquele momento, eram as áreas de ação do Ministério da Educação na Madeira (Alves, 2013<sup>b</sup>). Tudo isto ocorre, também, num período de ação especial em que se desmantelou todo um edifício legislativo e regulamentar do Estado, que a revolução de 74 fez “cair” (Stoer, 1986), havendo assim que garantir o funcionamento do serviço público de educação na Madeira.

Fazendo uma incursão histórica, correspondente ao tempo em que se opera aquela regionalização em 1976 e anos seguintes, na área da educação na Madeira, é encontrar uma parcela do território nacional onde temos uma taxa de analfabetismo das mais elevadas de todo o país (41,2% nos homens e 42,7% nas mulheres)<sup>3</sup>.

Na área educativa proliferam escolas pequenas, muitas delas tipicamente construídas ao abrigo do chamado “Plano dos Centenários”<sup>4</sup> (apenas com o “ensino primário”) e outras instaladas em infraestruturas que nada correspondem ao modelo de construção escolar (moradias adaptadas, pré-fabricados, anexos de casas e de estabelecimentos comerciais, garagens, etc.), sendo que em termos de rede pública, na Madeira, existia apenas no Funchal o ensino secundário, que por esta altura tem no ensino liceal: o *Liceu Nacional de Jaime Moniz*, a sua única referência (Alves, 2013<sup>a</sup>).

Em síntese, toda esta descrição conduz em termos reais a afirmar-se possuir a Madeira, neste período de “arranque” da *autonomia*, para um universo populacional residente de cerca de 250.174 indivíduos (CENSOS 1970), mais de 50% da população adulta como analfabeta e 80% de jovens terem apenas a denominada “instrução primária”. Mais, existe ainda neste período, para uma população residente com mais 14 anos de idade (185.840 indivíduos), uma taxa de 54,4% de analfabetismo (Teodoro, 1977).

Consagrada a regionalização no plano constitucional é concedida à novel Região Autónoma da Madeira, no âmbito da *função administrativa* de cariz regional e como pessoa coletiva de direito público, a possibilidade de aplicar o direito administrativo e nesse contexto incorporar o conjunto de toda a administração pública. Ainda, tem como atribuição (por via constitucional direta) um *poder executivo próprio* (Art.º 227º, nº 1. alínea g), da *Constituição*), razão próxima para que possa ter explorado todo um campo de ação de pendor governativo na área da educação (Alves, 2013<sup>b</sup>); num primeiro momento de governação (1976-1984), promovendo a criação das instituições regionais e assumindo as competências transferidas, consequência do processo de regionalização da

educação em curso, com destaque no arranque logo para os investimentos nas infraestruturas escolares e como resposta em termos de oferta escolar (a expansão da rede pública do ensino secundário é assim sintomática<sup>5</sup>); e, num segundo momento (a partir de 1984)<sup>6</sup>, assentando o seu *múnus* governativo em 3 vetores principais: *primo*, atender às realidades específicas da população madeirense e às suas necessidades, *secundo*, consolidação das instituições e conseqüente abandono da matriz nacional e o assumir pleno do que se poderá considerar uma identidade de *cariz regional*, e *tertio*, promover uma reorientação estratégica da ação pública na área educativa e um reposicionamento do poder regional (Alves, 2013<sup>a</sup>).

Este impulso levou assim, a que se tenha dado início, com referência ao citado Decreto-Lei nº 364/79 (primeiro, e único, até ao momento, para a Madeira com esta materialidade de transferência de competências e natureza legislativa nacional), a toda uma panóplia de diplomas de natureza regulamentar, sem prejuízo, de nalguns casos, se ter ensaiado também a *via legislativa regional*<sup>7</sup>, reforçando-se assim um efetivo sentido de *política educativa regional*. É neste contexto aliás, citando as mais relevantes, que assumem destaque as iniciativas ancoradas em grandes opções de política educativa, com forte afirmação numa *matriz regional*, como são os casos: do *Regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas da Madeira* (Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho), do *Estatuto das creches e estabelecimentos de infância e pré-escolar da Madeira* (Decreto Legislativo Regional nº 25/94/M, de 19 de setembro, depois alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 16/2006/M, de 2 de maio) e do *Estatuto da carreira docente da Madeira* (Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/M, de 25 de fevereiro, depois alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/M, de 18 de agosto) [Alves, 2013<sup>b</sup>].

O referido regime de autonomia, administração e gestão das escolas, surge associado a uma vontade em afirmar na Região a autonomia e as competências da Madeira na área da Educação; e, simultaneamente, em implementar um *modelo regional* (aprovado por aquele regime jurídico de autonomia das escolas da Madeira), que não escondendo a sua referência ao *modelo do Estado* (hoje, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho, na altura da “saída” do *modelo regional*, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de maio), fosse diferente e adequado à realidade insular. Este será um dos exemplos onde a dialética entre a legislação nacional, e sobretudo as interpretações que esta mereceu, face ao enquadramento normativo regional, mais se fez sentir. No caso, chegou-se a ponto de ter de ter de “dirimir a contenda” que acabou por se criar no Tribunal Constitucional (Alves, 2012, p.160). É que por intervenção do, ao tempo, Ministro da República (atualmente Representante da República mercê da revisão constitucional entretanto operada em 2004), o Decreto Legislativo Regional que

aprovou o *modelo regional* foi sujeito a um pedido de fiscalização da sua constitucionalidade, tendo este Tribunal decidido pela desconformidade de algumas das suas normas, particularmente o facto de se ter optado por um recrutamento da direcção das escolas por concurso, em vez de eleições. Nesta decorrência, houve mesmo a necessidade de publicar, mediante o Decreto legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho, alterações ao modelo inicial (*Idem*, p.161).

Na essência, juntando à versão inicial do *modelo regional*, a forma de escolha da direcção das escolas, inicialmente assente em provas de mérito (recrutamento), hoje com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M através da escolha do órgão de administração e gestão (agora designado de conselho executivo) assente em eleições (democracia direta), junto de toda comunidade escolar, e a cujo mandato os docentes se candidatam por “lista”; a realidade dos *agrupamentos de escolas* (não aplicável); dos *contratos de autonomia* (sem existência regional) e o âmbito de aplicação do próprio modelo (apenas a escolas dos 2/3 ciclos e secundário); estaremos perante características fundamentais, do *modelo* da Madeira, que se distinguem do regime nacional; o que associado a realidades como aquelas existentes nesta Região, ao nível dos *quadros jurídicos* de pessoal docente, que existem por escola e por zona pedagógica (contrariamente ao continente por agrupamento); a permitir-se que para o desempenho das funções de direcção escolar releve, não apenas a qualificação académica específica, como também, e em igualdade, o anterior desempenho destas funções por um mandato diretivo completo, sempre com a obrigatoriedade dos docentes serem do *quadro* da própria Escola (ao contrário do *modelo do Estado*) a que se candidatam, confluem no sentido de também aqui existir, de facto, uma dimensão matricial regional própria.

Outra das áreas assinaladas como relevantes, e com um cariz eminentemente diferenciador em moldes regionais, é a da *carreira docente*. Aqui, segue-se um caminho próprio de afastamento da legislação nacional e prossegue-se uma clara intenção, ancorada na convicção de: “o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira surgir como um marco importante e uma questão central, por um lado do desenvolvimento e aprofundamento da autonomia e, por outro, da valorização da função de professor” (preâmbulo do Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/M); mas que não perde, simultaneamente, de vista uma lógica que garante a comunicabilidade de carreiras, entre os docentes em todo o espaço nacional. Ademais, esta opção é em parte, também, motivada porque o próprio *Estatuto de carreira nacional*, ao tempo o Decreto-lei nº 15/2007, de 30 de setembro, se assume como declaradamente circunscrito ao espaço continental (Artº1º) e porque este introduz, naquilo que era uma “conquista” da profissão docente, desde inícios dos anos de 1990 (com o Decreto Lei nº 139-A/90), a carreira única desenvolvida de forma horizontal em 10 escalões, realidade considerada “património da profissão”, que assim se descaracterizaria, com duas categorias de professores (professor e professor titular) de acesso mediante pro-

vas públicas e com avaliação específica e sem bonificações no tempo de serviço, detendo as categorias conteúdos funcionais específicos e sujeitando mesmo o acesso à “categoria superior” (designação usada no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007) a quotas. Em face do descrito, a Madeira ensaiou pois, um regime próprio, mediante a criação de um *Estatuto de carreira docente regional*, que contempla, fundamentalmente, a manutenção de uma carreira única horizontal, sem quotas, com 8 escalões, não sujeita a prova de ingresso e com bonificações no tempo de serviço docente pela obtenção, pelo docente, de qualificações académicas superiores.

Paralelamente, mantendo assim uma dinâmica regional própria, são criadas as *Escolas a Tempo Inteiro* (ETIs) e no contexto organizacional/funcional destas apostam-se nas atividades extra e de complemento curricular (conduzidas apenas por docentes devidamente qualificados); enquadra-se toda a *Infância* (creches e infantários) inserindo-a na área de tutela governativa da educação regional, ao contrário do prosseguido no Estado (segurança social) seguindo aqui uma lógica que apela ao desenvolvimento cognitivo da criança desde o seu início formativo/pessoal; garante-se o atendimento às crianças e jovens com *necessidades educativas especiais*, através de um departamento regional específico, alocando neste toda a coordenação, relativamente à deficiência, em articulação com a reabilitação de adultos (caso único face ao Estado); atribui-se ao *desporto escolar* e ao *ensino das artes* um papel de relevo, também aqui materializado na criação e funcionamento de departamentos regionais específicos, numa original relação entre as atividades curriculares e de complemento curricular em simultâneo; dotam-se as escolas de instalações desportivas, cozinha e refeitório devidamente equipados; instalam-se computadores com acesso à *Net*, assim como, criam-se nestas quadros de pessoal técnico: psicólogos, técnicos de informática, de biblioteca, etc. (Alves, 2013<sup>a</sup>).

Este universo de respostas educativas avultam em grande medida como resposta ao facto de a escolaridade obrigatória passar em Portugal, nas décadas de 80/90 do século XX, para os 9 anos. Na Madeira, estando em curso todo o processo de regionalização e sendo exigido já à Região enfrentar esta realidade, acaba constatando-se o esforço que tinha de ser feito a este nível, até porque estavam “fora” do sistema educativo, cerca de 15% dos jovens com idade de frequência do 2º ciclo e cerca de 33% do 3º ciclo.

Como estratégia pode afirmar-se que a ação governativa pública regional apresenta o “Plano de Ordenamento da Rede Escolar da Madeira (PORRE)”, datado de 1994/1995. Este Plano assenta em variáveis identificáveis como determinantes. Aposto num claro investimento na rede escolar e no facto de esta poder vir a corresponder à necessária resposta, que se exige da referida passagem da escolaridade para os 9 anos. Existe, fundamentalmente, a perceção da importância no investimento nas escolas dos 2/3 ciclos e secundário; e, conseqüentemente, o número de alunos e docentes envolvidos duplicam no sistema

escolar regional. Este é o período, por exemplo, onde o ensino secundário se amplia<sup>8</sup>, chegando depois em final da década de 1990 a todos os concelhos da Madeira, ficando esta Região Autónoma totalmente “coberta” de todos os níveis de ensino e longe do momento de início da autonomia regional, caracterizado ainda por uma intervenção estatal para todo o território do país, onde apenas havia no Funchal o ensino secundário.

No *PORRE* são identificados inúmeros edifícios do 1º ciclo, 30% como alugados ou pré-fabricados. Fecham-se, concomitantemente, unidades sem condições (+ de 70), redimensionam-se algumas escolas (os edifícios do “Plano dos Centenários”), reabrem-se outras completamente novas e com outras condições, nomeadamente com: instalações desportivas, cozinha e refeitório devidamente equipados. Tudo isto, num processo de agregação das unidades escolares que não dispunham de alunos (onde a redução demográfica era já assinalável), ou estas não gozassem de acessibilidades que justificassem a sua manutenção *per se*, agravando mesmo o seu isolamento e a dificuldade de fixação de docentes. Para a realidade da Madeira, num total de 222 edifícios/escola com atividades letivas em 1994/95, 32% tinham 20, ou menos, alunos e 68% tinham menos de 80 alunos. Ademais, tratou-se ainda de um *Plano* conduzido fundamentalmente, no terreno junto dos pais, professores, alunos e autarquias e que no ano de 2002/2003 tinha já uma cobertura 75% das escolas em regime de ETI, e em 2006/2007 passou para uma taxa de cobertura perto dos 92%, tendo na atualidade, este regime de funcionamento, 100% de abrangência. Este, aliás, pode caracterizar-se por um processo que antecipou claramente, e em alguns anos, aquilo que o Ministério da Educação iniciou apenas na década de 2000, com o encerramento de escolas de 1º ciclo e que teve nos últimos Governos da República um impulso relevante a partir de 2005, com a medida inscrita nos Programas de Governo designada de: “reorganização da rede escolar”, encerrando escolas com menos de 21 alunos, a partir de 2010.

Concomitantemente, às respostas que vão sendo dadas, e considerando-se esta valência como essencial na melhoria do percurso escolar de todas as crianças que iniciam a escolaridade, reorienta-se, também, o foco de ação pública governativa para a valorização da *educação pré-escolar*. Por esta razão, a oferta neste nível mais do que duplica, e passa numa década de uma cobertura de 27%, em 1987/88, para 63%, em 1997/98, incluindo hoje já todas as crianças em idade de frequência deste nível (Alves, 2013<sup>9</sup>).

É neste momento, portanto, que surgem as já mencionadas ETIs, hoje com uma “cobertura” total na Madeira. Na essência trata-se de realinhar aquilo que era o funcionamento “tradicional” (duplo) das escolas de 1º ciclo, introduzindo-lhe um regime de funcionamento diário completo (“em regime cruzado”), fazendo com que os alunos do 1º ciclo do ensino básico (e a partir desta altura também os da pré-escolar, na medida em que os edifícios escolares passaram gradualmente a consagrar ambas as valências), venham a permanecer na escola

o dia inteiro e disponham para além da componente curricular, que ocorre numa parte do dia, também de atividades de “complemento curricular” e “extracurricular”, que funcionam na “outra parte” do dia, devidamente conduzidas por docentes habilitados profissionalmente. Também aqui, comparativamente, esta opção é precursora e distingue-se daquilo que foi conduzido subsequentemente, no continente português, a partir de 2006 e tratado também como “Escola a Tempo Inteiro” (Despacho ME n.º 12591/2006, de 16 de Agosto). É que, neste caso aqui, são escolas de 1º ciclo/pré, com um regime de funcionamento normal, que oferecem aos alunos, para além do período curricular, atividades de complemento e ocupação tempos livres, conduzidas por vezes por meros monitores, com um esquema de organização, em muitos casos, da responsabilidade das autarquias e, noutros casos, das próprias associações de pais.

Uma das matérias onde também, o sentido de “reinvenção” de políticas educativas na Madeira é paradigmático é o subsector da *Infância*. Trata-se de matéria acolhida no IV Governo Regional (1984-1988) e para a qual a orgânica consequente (DRR n.º 12/88/M, de 26 de abril) veio “dar resposta”, criando os serviços respetivos colocados pela primeira vez sob a alçada da Secretaria Regional com a tutela da Educação (SRE). Aqui, o sinal é claramente inovador e sem paralelo no Estado, no sentido em que integra na área educativa uma realidade própria da segurança social (as creches surgem em termos nacionais como apoio às famílias e abrangem as crianças com uma idade anterior à do ingresso no ensino pré-escolar -Art. 5.º, n.º 3 da LBSE), e fá-lo conscientemente, na ótica em que permitirá responder melhor às necessidades da população da Madeira. Com isto, realiza um desígnio da educação, para a administração educacional, que é o de responder ao: “desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana” (Art. 9.º, alínea b), do DLR n.º 16/2006/M). De resto, esta área, viria a manter a sua integração na SRE, na qual se inclui desde essa altura, merecendo um enquadramento que passaria de mera resposta inicial, a uma necessidade que no momento foi entendida como politicamente melhor “respondida” pelo setor educativo; para revestir depois, e até à atualidade, um tratamento continuado e sustentado, como atesta o facto de hoje estar regulado por um estatuto próprio, que faz convergir os estabelecimentos caracterizados como “creches” e, consequentemente, da primeira infância (dos 3 meses aos 35 meses -Art.º 8.º, do DLR n.º 16/2006/M), com os estabelecimentos da educação pré-escolar, numa resposta global e conjunta das duas áreas (primeira e segunda infâncias, oriundas de setores sociais diferentes, ou pelo menos complementares), o que revela um sentido “reinventivo” da RAM, em termos nacionais, hoje pioneiro e único.

Refira-se ainda, que este sentido, foi nesta mesma área, levado mais longe muito recentemente na Madeira, ao se ter colocado na tutela da SRE também, a “figura” dos *Núcleos Infantis* (NI), regulada pelo DLR n.º 14/2006/M, de 24 de abril. De igual modo, se transporta aqui, para a área educativa, uma realidade próxima, uma vez mais, da segurança social em especial naquilo que é o apoio

à família (amas). Estes NI, sem qualquer paralelo na organização do Estado, que estão à responsabilidade de “titulares de núcleo” (privados), são credenciados pela SRE e enquadrados por “instituições elo”, para efeitos de formação, apoio técnico/pedagógico, administrativo e supervisão (DLR nº 14/2006/M, de 24 de abril). São assim, estruturas de apoio à família, frequentados por crianças dos 3 meses aos 3 anos, que divergem das creches privadas por não lhes estar cometida prioritariamente uma função educativa. A peculiaridade destes NI radica, para além do já mencionado, também naquilo que as “instituições elo” tem por responsabilidade e que é, sendo estabelecimentos de educação da rede pública regional (com valência creche), um educador de infância a coordenar, no âmbito da sua componente letiva semanal, o trabalho de um grupo de titulares de NI, não superior a 10.

Simultaneamente, aposta-se claramente em termos de mobilização da própria administração educativa, através da aposta nas bases de dados informáticas: de gestão de alunos e turmas de todas as escolas da Madeira e de pessoal docente e não docente. Aproveita-se ainda, para dinamizar internamente as escolas, incentivando-as e envolvendo-as, numa dimensão que promove a reorganização educativa (caso das “equipas multidisciplinares” e “aulas de substituição”), ou curricular como, por exemplo, os “exames” de 4º e 6º ano em português e matemática, que se iniciam na Madeira, como aferição em 2006, antecipando aquilo que o Ministério haveria de fazer a partir de 2011/2012, com carácter de exame obrigatório. Uma medida aliás, anunciada pelo atual Ministro Crato como estruturante do programa do XIX Governo Constitucional.

Feita uma análise aos indicadores fundamentais deste momento, na Madeira por comparação com os dados nacionais, constata-se que é justamente nas décadas de 1990 e 2000 (INE, 1991, 2001), onde a taxa de analfabetismo mais se evidenciou, em termos decrescentes, na Madeira e na sua aproximação ao restante território. Assinala-se inclusivamente, aqui, uma clara aproximação aos dados nacionais (em 2001 Portugal apresenta 9,0%, e a Madeira 12,7%) e se deixa, bem para longe, as taxas anteriormente assinaladas no arranque da autonomia regional e que justificaram a mobilização antes evidenciada.

### **AFIRMAÇÃO DA PERIFERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA PRÓPRIA**

Volvidos mais de 39 anos, após a sua consagração no texto constitucional, analisar o processo de *autonomia regional* da Madeira, passa por inevitavelmente levar em consideração a dimensão *político-ideológica* que caracteriza esta mesma autonomia e acaba dando-lhe o necessário robustecimento, pela sua natureza evolutiva e dinâmica, que vai construindo diariamente. Esta dimensão, com expressão na conceção de um projeto político próprio, orientada por valores e pelos interesses específicos regionais está de resto presente na definição de objetivos e finalidades, nas opções e prioridades dos Programas dos Governos

Regionais, nas decisões sobre a aplicabilidade de normativos nacionais à Região, na organização e gestão políticas dos sectores de governação, na dimensão “pragmático-administrativa” que se traduz na prática da administração educacional regional, na gestão de recursos e na atividade legislativa no que se refere à organização política dos serviços públicos, na criação de normas regionais e na adaptação regulamentadora dos normativos nacionais à especificidade regional; enfim, na dimensão *sociopolítica* de afirmação da especificidade regional, que se prende com a vivência política insular no plano intrarregional e no plano das relações nacionais.

Todo este “edifício” da autonomia educativa regional, construído e em permanente construção, comporta assim, fundamentalmente, uma componente de *política educativa regional*.

Ficará portanto, assim demonstrado, que o paradigma anterior típico dos sistemas políticos centralizados em Portugal, com a consagração das Regiões Autónomas, entra naquilo que se pode considerar um novo ciclo de desenvolvimento. Este fenómeno, que se verificou na Europa por exemplo, na Finlândia, em Itália, Espanha e, também, Portugal (onde existem regiões), está ligado à *democracia* e à democratização do Estado, pela aplicação do princípio da aproximação entre os cidadãos e os centros de decisão.

No que à Região Autónoma da Madeira diz respeito, a mencionada regulação educativa regional, resulta numa sua análise de um amadurecido processo de adequação das políticas nacionais<sup>9</sup> à especificidade regional (que têm, fundamentalmente, na tendencial unicidade curricular nacional toda a sua centralidade), da estratégia que a governação educacional atribui à política de educação e à construção de um projeto de *política educativa regional*. Estas características regionais detetam-se, sobretudo, na apropriação do projeto nacional para área da educação, à luz do interesse regional, quando os Governos Regionais “realinham” este projeto, definindo-lhe políticas próprias, ou “refocalizam” as orientações e as prioridades e criam, conseqüentemente, um projeto político regional na área educativa. É certo, que este projeto desenvolve o modelo nacional definido pelo centro (Estado), mas concebe-o no quadro de novas circunstâncias políticas e funcionais, até porque na hierarquia administrativa estadual, as Regiões não se confundem com a organização *desconcentrada* da administração educativa do Estado (Alves, 2013<sup>b</sup>).

No caso antes mencionado do *Currículo*, as orientações curriculares na Madeira seguem a matriz curricular nacional, sem prejuízo de lhes promover adaptações atendendo à realidade regional. São assim, introduzidos conteúdos de índole regional (DLR nº 20/2003/M, de 24 julho), do que se destaca os de História e Autonomia da Madeira, que devem ser abordados na área do Estudo do Meio (1º ciclo), nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Ciências da Natureza (2º ciclo) e nas disciplinas de Geografia, de Ciências e de História (3º ciclo). No 8º e 9º anos, é obrigatória a abordagem destes conteúdos



na disciplina de História. Relativamente, às áreas curriculares não disciplinares, encontram-se as mesmas na Madeira (diferentemente do espaço nacional) na área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania. Ainda, no caso da oferta de atividades de enriquecimento curricular (expressão artística, inglês, TIC, expressão físico/motora, biblioteca e estudo) estas são, como se viu, uma “marca” desde o início das ETIs, em 1995, na Madeira, com clara natureza pioneira e precursora face ao restante território nacional.

Na Madeira, também o regime de abrangência da *Educação especial* configura claras diferenciações, por confronto com o restante território nacional. O atual regime jurídico da educação especial (DLR nº 33/2009/M, de 31 de dezembro) prevê, muito pela natureza abrangente da tutela da Educação, uma prestação continuada de serviços aos indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE) ao longo da vida e que vai desde os primeiros dias até ao “pós-escolar”. Neste contexto, organizacionalmente, a Madeira para além das escolas de referência, encontrou esquemas de respostas nas unidades de ensino estruturado e de ensino especializado, criou instituições de educação especial e centros de apoio psicopedagógico de âmbito concelhio. Paralelamente, adotou um sistema de atribuição de produtos de apoio aos beneficiários e às famílias, criou lares e residências assistidas. Acresce ainda, que ao invés do restante território, a Madeira engloba no ensino especial os alunos sobredotados, quer para efeitos de sinalização, também despiste, avaliação e acompanhamento por técnicos especializados inseridos naquelas estruturas que colaboram com as famílias.

## **SUBSISTEMA EDUCATIVO REGIONAL DA MADEIRA**

Este ponto de vista implica portanto, deixar de dar relevo exclusivo à regulação estatal da educação, para considerar com maior atenção a sua regulação regional, com afirmação de resposta social. Neste contexto teórico as políticas de educação, particularmente, nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos (Charlot & Beillerot, 1995).

A análise sobre a fórmula de organização política e, conseqüentemente, a construção das políticas educativas de índole regional pela governação educativa, desde a *regionalização*, leva-nos à conclusão, como já defendemos, de considerar a existência na Madeira de um efetivo *Subsistema educativo regional* (Alves, 2013<sup>a</sup>).

Tratar-se-á de um *Subsistema*, com características e especificidades próprias, resultado de a sua conceção assentar numa resposta que se foi construindo, essencialmente, em função das referidas especificidades regionais e dos projetos políticos dos diferentes Governos Regionais, e da forma como estes foram

“olhando” para o sector educativo na Madeira. Funcionalmente, esta fórmula organizativa, tem vindo a construir-se numa visão essencialmente de pendur centralizante da administração regional deste mesmo *Subsistema*<sup>10</sup> mas admitindo a possibilidade, ainda que ténue, de uma *desconcentração funcional* (Formosinho, 2005), mediante o diálogo com as Escolas e demais parceiros educativos regionais, prevendo em determinados casos uma partilha da decisão e um envolvimento na gestão administrativa indiciadores, apesar de tudo, de um caminho *descentralizante* a poder ser trilhado (Alves, 2013<sup>3</sup>).

A construção deste *Subsistema regional*, no quadro nacional, faz-se diariamente respeitando as regras nacionais do “sistema modelar educativo” do Estado Português que, de resto, assumidamente e por via normativa expressa, entendeu no seu percurso histórico e político-constitucional devolver (transferindo)<sup>11</sup>, determinadas competências à Região Autónoma da Madeira. Assiste-se assim, nestes mais de 39 anos, a uma evolução própria de um modelo dinâmico e à construção em permanente de um *Subsistema Educativo* de índole regional. *Subsistema* assente em características específicas, claramente limitado, já que se apresenta sem atentar diretamente contra o sistema de modelo nacional, apesar de em certos aspetos poder ir mais longe, não copiando ou replicando, mas *inovando* pela criação de regras de organização e administração, e introduzindo-lhe ainda métodos de gerir a individualidade e as especificidades regionais (Ball, 2001); ou, como sustentam Baumgartner e Jones, citados por Howlett & Hamesh (1995), típicas consequências das mudanças que resultam do “partir” dos sistemas.

De resto, a sustentação do que apresentamos e que ocorre de forma evolutiva na Madeira com a educação é no sentido em que a *descentralização territorial*, provocada com a criação da Região Autónoma da Madeira e, conseqüente, *regionalização* ao nível da administração educativa traduz-se num “fragmentar” do modelo de regulação da administração do sistema educativo único e estatal, introduzindo-lhe aquilo que aqueles autores designam por “mudanças marginais” e, que mais não são do que alterações, por vezes pouco visíveis ou perceptíveis em termos *macro*, que não põem em causa a essência do próprio sistema nacional.

Trata-se assim, de aplicar as políticas nacionais educativas, traçando na sua implementação uma estratégia para percorrer um percurso próprio, ou como defendem Halpin & Troyna (1995), mediante uma política educativa de *education policy borrowing* mesclada, diríamos nós, com a *education policy learning*. Mais, e em “parceria”, este caminho percorrido por este *Subsistema* acaba acompanhando a própria *autonomia regional*, que se vai construindo, também ela, em moldes semelhantes aos descritos, conduzindo à definição de um perfil próprio na execução das políticas públicas educativas na Madeira, num típico processo de “globalização de baixa intensidade”(Santos, 2001), durante estas mais de três décadas. Em sentido convergente, ainda que conceptual diferente,

Justino & Batista (2013), a outro nível, partindo das teorizações de Green (2001) e de Robertson & Dale (2008), preferem chamar a este efeito de “mimetismo”, através de um processo de “regulação partilhada”.

Compreender as mudanças observadas na regulação educativa na Madeira, nestes últimos anos, desde a consagração da autonomia e perscrutar aquilo que venha a ser a sua evolução, leva-nos desde logo a concluir, não se estar perante um contexto único, mas antes perante uma: “sobreposição de contextos em mutação que se inter-relacionam e influenciam e onde novos conceitos e diferentes linhas de orientação, enquadram em conjunto as políticas educativas regionais” (Alves, 2013<sup>a</sup>, p.81).

Mas, apesar de tudo, um dos campos, que uma análise hoje, particularmente, deteta diferenças com relevo na evolução regional, que a Madeira poderá vir a ter na área da educação, diz respeito ao facto da Madeira se encontrar longe do paradigma nacional de crescente envolvimento do poder local.

Contextualizando, para melhor apreender as diferenças, com a Lei nº 159/99, de 14 de setembro, dá-se início ao processo de transferência de competências para as autarquias, no âmbito da educação, em áreas como o planeamento e gestão dos equipamentos escolares, alojamento de alunos e a educação extraescolar. No que se refere à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, as autarquias ficam com responsabilidade na construção de equipamentos, na gestão dos refeitórios, apoio no domínio da ação social escolar, no desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa e mesmo na gestão do pessoal não docente. Ainda, comete às autarquias a criação dos “conselhos locais de educação” e a elaboração da “carta escolar” a integrar no plano diretor municipal.

Com a publicação do DL nº 75/2003, de 15 de janeiro, transformam-se aqueles conselhos em “conselhos municipais de educação”, ampliando concomitantemente as suas competências e o número de intervenientes da comunidade, mas sobretudo reconduzindo-os a uma dimensão de ligação municipal, que os “conselhos locais” não tinham por serem territorialmente mais gerais (Pinhal, 2006); simultaneamente, a “carta educativa” surge no lugar da “carta escolar”, com a preocupação de constituir-se como o instrumento fundamental de ordenamento da rede de oferta de educação e ensino, de planeamento e de gestão integrada de todos os recursos a nível do município. O desenvolvimento destas transferências de competências seria depois consubstanciado no DL nº 144/2008, de 28 de julho, que vem alargar o leque de intervenção das autarquias, naquelas matérias, também para os 2/3 ciclos do ensino básico.

Muito recentemente, a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, estabelece o regime jurídico das autarquias locais, incluindo enquadramento legal para a descentralização de competências, prevendo e regulamentando dois mecanismos jurídicos de descentralização do Estado nos municípios e, agora também, quando existam, nas entidades intermunicipais: a transferência através de lei e a

delegação de competências mediante a celebração de contratos interadministrativos. A concretização deste processo faz-se através do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, que estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e nas entidades intermunicipais.

Naquilo que à Madeira, este processo, diz respeito o panorama é substancialmente diferente e encontra-se claramente condicionado pela própria existência de mais um nível de “poder”(poder regional), de decisão política e administrativa, que em grande medida “absorve” parte daquelas matérias transferidas para os municípios. Ademais, a natureza material daqueles normativos, cujo alcance percorrido o seu conteúdo se constata estar, fundamentalmente, focalizado naquilo que são as competências estatais (essencialmente do Ministério da Educação) operando transferências para as autarquias, esquece que seguramente desde 1979 (por força do já mencionado DL n.º 364/79), algumas destas atribuições se encontram transferidas para a Madeira, sendo exercidas através dos seus órgãos de governo próprio, constituindo mesmo, hoje, um seu “património” (caso da construção das escolas, do planeamento da rede escolar, dos concursos e da gestão de pessoal docente e não docente).

No limite, estaremos aqui a colocar em evidência, também, uma confrontação entre o modelo histórico dominante da centralização ou a opção por uma *territorialização* de base municipal (que o Estado parece hoje ter como desígnio), que ainda não estará a administração educativa regional preparada para “aceitar”, razão que explicará não ter existido, até ao momento, qualquer “impulso” legislativo regional, de adaptação daquele regime jurídico à realidade autonómica (Alves, 2013<sup>a</sup>).

Não deixa apesar de tudo, na Madeira, desta limitação se apresentar como determinante, pelos efeitos que promove. Na realidade apenas 2 municípios dispõem de “carta educativa” e apenas 1 tem em funcionamento o “conselho municipal de educação”<sup>12</sup>, sendo que é sobretudo a SRE (direta, ou através das escolas de quem dependem orçamental e financeiramente<sup>13</sup>) que suporta na totalidade as competências, hoje transferidas, por aqueles normativos nacionais, para os municípios. Mas, mais, as autarquias da Madeira têm sido ao longo destes anos de regionalização ainda, e só, fundamentalmente, fornecedoras de serviços às escolas do 1º ciclo (pequenas manutenções, apoios pontuais em bens materiais, transportes) e às famílias. Não obstante, será relevante assinalar a importância da sua ação e do seu papel que é visto e reclamado, até por elas mesmas, como crescentemente necessário, dado o posicionamento social que acabam desempenhando e a proximidade que têm às populações (Alves, 2013<sup>a</sup>, p. 81).

Relevantemente, no presente, a Madeira encontra-se abrangida por um Programa de Ajustamento Económico e Financeiro, 2012-2015 (PAEF-RAM)<sup>14</sup>, assinado com o Estado português. É seu propósito declarado, mediante o elenco por vezes exaustivo que faz das várias áreas da governação regional, impor restrições e limites, fundamentalmente, na despesa pública. A este nível, a educação surge

no referido PAEF-RAM, como sendo compromisso do Governo Regional reduzir: “o peso do sector da educação no orçamento regional” (ponto 24.PAEF-RAM). Estão longe de conhecidos os alcances efetivamente seguidos nesta dimensão, até porque o referido PAEF-RAM encontra-se ainda em vigor, pelo que a real avaliação e cumprimento, destas metas, se encontra por fazer.

Como fator de clara ponderação deve atender-se, no entanto, ao desiderato de que desde 2009 os municípios recebem, através do Fundo Social Municipal, um montante destinado, exclusivamente, ao financiamento de competências exercidas por estes, nos domínios da educação e do ensino, isto em termos de indicadores da Lei das Finanças Locais e conforme inscrição nas Leis anuais do Orçamento de Estado. Esta realidade é também ela aplicável aos municípios da Madeira, porquanto a administração local não sofre quaisquer condicionantes, por se incluir numa região autónoma, não sofrendo assim limites, a não ser o facto de tudo aquilo que é realizado pelo poder regional, acabar por ser suportado financeiramente por este, e não imputável a despesa municipal. Olhando assim, para a despesa pública em Portugal, numa “ótica funcional”, classificada no domínio de intervenção nas funções sociais, particularmente na educação, vemos que esta tem no OE/2015 (Lei nº82-B/2014, de 31 de dezembro) um “peso” de 10%, quando paralelamente no ORAM/2015 (DLR nº 18/2014/M, de 05 de janeiro) a mesma assume 20,8%.

A crise financeira que se assiste em Portugal, mas também na Europa, seguramente desde 2008, obriga a uma atenção particular à despesa pública. Na realidade, os países europeus vêm tratando as verbas orçamentadas para a educação, com especial contenção (Comissão Europeia, 2014). Mas, a verdade é que Portugal vem-no fazendo de forma demasiado arrojada e que no futuro poderá ser até comprometedor, já que entre 2010 e 2011, Portugal gastou menos 5% com cada aluno do ensino básico e secundário, incluindo tanto os do ensino público como os do privado financiado. Trata-se, comparativamente, de uma descida superior a 2%, face aquilo que é registado nos países da União Europeia. Ainda, e em 2011, apenas 5,3% do PIB nacional foi direcionado para o setor da Educação, valor claramente abaixo da média dos países da OCDE, que se situa, nesta altura, em 6,1% (OECD, 2014). Isto, especialmente, num contexto de enorme relevância, quando é sabido o peso do financiamento público em Portugal, para as instituições escolares, ronda os 92,5%, em 2011, por comparação com média da OCDE, de 83,9% (*Idem*).

Não obstante, e pelos montantes alocados na educação pela Madeira, apesar dos constrangimentos, poderá abrir-se aqui um caminho novo que pode ser trilhado. De facto, no atual quadro de atribuições e competências municipais, efetivamente, previstas e reivindicadas, quer pelas autarquias, quer pela administração educativa regional, pode ainda promover-se uma arrumação que permita ir além de uma *visão*, algo simplista, que concebe as Câmaras Municipais da Madeira como meros instrumentos das políticas educativas do Governo Re-

gional (Alves, 2013<sup>a</sup>). Neste sentido, pode mesmo seguir-se aquilo que as regiões e os poderes locais na Europa atualmente prosseguem, ao dedicarem ao subsector educação cerca de 21%, da despesa pública (Comité das Regiões, 2014). É certo, que com configurações diferenciadas, consoante a natureza competencial decorrente dos respetivos estatutos constitucionais de cada região, casos da Espanha, Alemanha, Itália ou Áustria (OECD, 2011), mas na essência dedicando as regiões da Europa, com aquela percentagem, em média, ao subsector da educação o 1º lugar entre as despesas mais relevantes das funções sociais, superior mesmo ao setor da proteção social (20%), ou saúde (13%), por exemplo (Comité das Regiões, 2014).

Também aqui, nos parece que, uma construção de verdadeira *autonomia do sistema*, numa ótica de *cariz regional*, talvez imponha que se questione se a mesma não estará dependente da adoção de um novo *paradigma*, assente na redução das competências do Governo Regional, através da secretaria regional da tutela, que preservaria as funções de planeamento estratégico, de conceção curricular regional e de avaliação referencial e menos de execução no terreno. Com isto, e ao investir, como se evidenciou, a Madeira valores semelhantes aqueles que as regiões da Europa fazem, poder-se-ia assim, mais do que reduzir a despesa pública no subsector da educação, ao transferir muitas das despesas para os orçamentos dos municípios, reorientar as verbas para os novos desafios que se colocam na educação em Portugal, e também na Madeira, como a “Agenda Europa Educação, Formação 2020” (caso prioritário do “abandono escolar precoce<sup>15</sup>”) e a recente obrigatoriedade por uma escolaridade de 12 anos a todas as crianças e jovens em idade escolar (Lei n.º 85/2009 de 27 agosto). É que, como afirma J. Stiglitz, Nobel da Economia de 2001, a educação é vital para o êxito das sociedades e que cortar em educação é agravar as desigualdades sociais (Stiglitz, 2013).

Estamos por fim em crer, em termos de análise de políticas educacionais, que este *Subsistema educativo regional* resulta em conclusão de duas ideias-chave: primeiro, uma lógica de crescimento para acompanhar aquilo que o Estado concebe para a educação; e, depois, uma filosofia de *inovação* e *desenvolvimento*, para adaptar este “sistema estatal” à realidade social e às especificidades regionais da Madeira (Alves, 2013<sup>b</sup>).

É neste sentido assim, que as mudanças têm surgido e podem continuar a surgir, no contexto da Madeira, como resultado de uma aprendizagem social feita pelos agentes políticos, que a cada momento, e no contexto da resposta que tem de ser encontrada, organizam as estruturas governativas para de forma imediata e pragmática encontrar as melhores soluções, desenvolvendo aquilo que configurará uma política de ação tipicamente de decisão “gradualista” e “personalizada” (Dror, 1993), que do quadro da política educativa nacional, tem buscado traçar uma estratégia própria de resposta aos desafios colocados pela sociedade madeirense.

(Endnotes)

- 1 Este foi historicamente um processo específico, que decorreu isoladamente, em cada uma das Regiões Autónomas.
- 2 Tendo sido alterado na década de 90, pela Lei nº 13/91, de 5 de junho, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 130/99, de 21 de agosto e Lei nº 12/2000, de 21 de junho.
- 3 Comparativamente, em termos nacionais, o CENSOS de 1970 aponta para 26% de taxa de analfabetismo.
- 4 O “Plano dos Centenários” constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo em Portugal, entre as décadas de 1940 e de 1960. O Plano deve o seu nome ao terceiro centenário da Restauração da Independência e ao oitavo centenário da Independência de Portugal, comemorados, respetivamente, em 1940 e 1943.
- 5 É neste período, após a regionalização, quando a escolaridade obrigatória passa para 6 anos (DL. nº 538/79, de 31 de dezembro), que são gradualmente construídas escolas já com o ensino secundário (nível de ensino que “sai” assim do Funchal), em todos os 11 concelhos da Madeira (Alves, 2013<sup>a</sup>).
- 6 A década de 1980, corresponde em Portugal ao momento de adesão em 1986 à, ao tempo, Comunidade Económica Europeia (CEE), pelo que é um tempo onde se assistem a novas realidades sociais, económicas e políticas. Marcante é sobretudo, aquilo que foi a necessidade de ajustamento a vários níveis, muito especialmente, o da qualificação das pessoas, para responder ao desafio do emprego.
- 7 E que vem provar, ademais, uma evolução, e um querer “ir mais além” do texto do próprio Decreto-Lei nº 364/79. Tal será explicável, certamente, pelos conteúdos das revisões da Constituição de 1976 que foram progressivamente ampliando as competências das Regiões Autónomas, e da alteração do próprio Estatuto político-administrativo da Madeira que seguiu esta mesma orientação (alterado, como se referiu, em 1991).
- 8 Em 1993 são inauguradas as Escolas de 2/3 ciclos e secundário em Câmara de Lobos e Camacha; em 1995, o ensino secundário chega a São Vicente e em 1999 ao Porto Moniz, isto para mencionar os concelhos mais afastados da capital Madeirense.
- 9 As quais radicam na previsão constante da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 agosto).
- 10 A “teoria geral de sistemas” seguramente desde os anos 50, do século XX, que é estudada tendo no biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy o autor que abordou as questões científicas e empíricas ou pragmáticas dos sistemas (vivos) e deu os “primeiros passos”, sendo que E. Morin, e, sobretudo, N. Luhmann com a teorização dos sistemas autoreferentes e autopoieticos, posteriormente, desenvolveu este mesmo conceito aplicando-o aos sistemas sociais e ao estudo da sociologia.
- 11 O Decreto-Lei nº 364/79, inscreve no artº 1º, nº 2: “2 - compete aos órgãos de Governo próprio da Região Autónoma da Madeira assegurar o correcto desenvolvimento da acção educativa da Região, promovendo a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de educação”[sublinhado nosso].
- 12 São os municípios da Ribeira Brava e Porto Moniz (com “carta educativa”) e Ponta do Sol (com “conselho municipal de educação”).
- 13 A autonomia financeira das escolas da Madeira (nos termos do já mencionado *modelo regional*, aprovado pelo DLR nº 4/2000/M, de 31 janeiro, alterado pelo DLR nº 21/2006/M de 21 de junho) é, de resto, apenas prevista para os 2/3 ciclos e secundário e corresponde à gestão de um fundo escolar, cujas receitas que permitem a gestão deste fundo escolar tem origem, fundamentalmente, em dotações específicas inscritas no orçamento da Região, sen-

do residuais quaisquer outras, como as provenientes da utilização das instalações escolares, prestação de serviços ou gestão de bares e refeitórios, para citar as mais relevantes.

- 14 O PAEF, atualmente em vigor, foi assinado com o Estado Português em 27 de janeiro de 2012, sendo aprovado pela Resolução do Conselho de Governo Regional nº 41/2012, de 01 de fevereiro.
- 15 O “abandono escolar precoce” (jovens entre os 18 e os 24 anos, sem ensino secundário completo e não abrangidos por qualquer ação de educação/formação), constitui um dos maiores desafios em Portugal e, naturalmente, na Madeira. A taxa deste abandono é de 17,4% (2014) em Portugal. A “Agenda Europa Educação, Formação 2020” aponta para uma taxa inferior a 10%. Atualmente, na Madeira, este abandono ainda apresenta valores de 22,7% (2014), o que denota um esforço enorme que tem de ser realizado (INE, 2015).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. E. (2012). *Modelos jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra: DATAJURIS.
- Alves, J. E. (2013a). Momentos da Governação Educativa na Madeira no Pós-Autonomia. In A. M. (org.) (Ed.), *Futuro da Escola Pública. Políticas Educativas/Práticas Pedagógicas* (pp. 80-93). Funchal: CIE-UMA 2013.
- Alves, J. E. (2013b). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 349-376.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas, Percursos, Processos e Metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas*, nº47, pp. 125-143.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculo Sem Fronteiras*, 1 (2), pp. 99-116.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso, *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 19-48). Porto: ASA.
- Burns, T., & Carson, M. (2003). Configurações de governança pluralistas, neocorporativas e da União Europeia. Padrões de elaboração de políticas e de ação dos lobies numa perspectiva comparada. *Sociologia*, nº 42.
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization. *Government and opposition*, 32(2), pp. 251-274.
- Charlot, B., & Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Comissão Europeia (2014). *Eurydice 2014: National Sheets on Education Budgets in Europe 2014*. Acedido, fevereiro, 2015, em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/National\\_Budgets.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf).
- Comité das Regiões (2014). *Financing Europe 2020: a consolidated view*. Acedido, fevereiro, 2015, em <http://cor.europa.eu/en/documentation/studies/Documents/2014-Financing-Europe-2020/2014-Financing-Europe-2020.pdf>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 1-17.
- Dror, Y. (1993). *Public Policymaking Reexamined*. New Brunswick, USA: Transaction Books.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Green, A. (2001). *Education, Globalisation and the Role of Comparative Research*. London: Institute of Education.
- Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation : une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard.
- Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative*



- Education*, 31(3), pp. 303-310.
- Howlett, M., & Hamesh, M. (1995). *Studying Public Pollicy*. Oxford: Oxford University, Press.
- INE (1991). CENSOS 1991- XIII Recenseamento Geral da População e III Recenseamento Geral da Habitação, INE , Lisboa
- INE (2001). CENSOS 2001- XIV Recenseamento Geral da População e IV Recenseamento Geral da Habitação, INE , Lisboa
- INE (2015). Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2011 - %) por Local de residência. *Portal do INE* .Acedido, fevereiro, 2015, em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0006269&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006269&contexto=bd&selTab=tab2)
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação. Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*,6 (12-13), pp. 41-60.[no prelo]
- Kickert, W., Klijn, E.-H., & Koppenjan, J. (1997). *Managing complex networks*. London: Sage.
- Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 151-181.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (2000). Globalisation and the Fear of Homogenisation in Education. In S. Ball, *Sociology of Education: Major Themes* (Vol. IV: Politics and Policies). London: Routledge/Falmer.
- Luhman, N. (2012). *Introduction to Systems Theory*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Nóvoa, A. (1995). Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le cham et la carte. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, 2-3, pp. 9-61.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pinhal, J. (2006). "A intervenção do município na regulação local da educação". In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas de educação* (pp.99-128).Lisboa: Educa/UI6DCE
- Poppkewitz, T. (1996). Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the sate as a problematic of Governing . *Journal of Education Policy*, 11 (1), pp. 27-52.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignemet en France de 1945 à nous jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pureza, J. M. (1995). *O Património Comum da Humanidade: Rumo a um Direito Internacional da Solidariedade?*(Tese de doutoramento). Coimbra:Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Rhodes, R. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies XLIV*, pp. 652-667.
- Robertson, S., & Dale, R. (2008). Researching education in globalising era: Beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. *The production of educational knowledge in the global era*, 19-32.
- Santos, B. (2001). Os Processos de Globalização. In B. Santos, *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2006). *A Gramática do Tempo: Para uma nova Cultura Política. Para um novo Senso Comum. Vol.4*. Porto : Edições Afrontamento.
- Stiglitz, J. (2013). *O Preço da Desigualdade*. Lisboa: Bertrand Editora
- Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1977). *Sobre as qualificações escolares e profissionais dos trabalhadores portugueses* . Seara Nova: Lisboa.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação.Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

