

O DEVIR DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS: REBATER OU DEBATER?

[ID 319]

Bianca Mota de MORAES

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Elisabete FERREIRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo: Esta comunicação resulta do trabalho de mestrado em curso que procura compreender o vínculo da autonomia das escolas enquanto vivência democrática e fundamento para o incremento normativo na área da gestão educacional. Temos por objetivo geral a promoção do debate em torno da autonomia escolar e conhecer as possibilidades de interação entre o âmbito jurídico e o educativo, de forma a aproximar os textos e principalmente as interpretações legais às reais necessidades e experiências dos sujeitos nas comunidades escolares. As últimas duas décadas estiveram sob regimes contratuais de diferentes contornos, estabelecidos pelos Decretos-Leis 115-A/1998 e 75/2008. Neste meandro a relação internormativa é também observada, uma vez que escolhas políticas em assuntos correlatos, como o da flexibilização curricular e do orçamento participativo, influem na dilatação ou na contração das práticas democráticas nas escolas. Referenciamos-nos em Licínio (2011) e Barroso (2011) para a compreensão do longo histórico das reflexões sobre a autonomia escolar em Portugal. Com Estêvão (2011) assumimos a escola como organização democrática e em Ferreira (2004, 2012 e 2017) consideramos credível a autonomia escolar, em que pesem suas dinâmicas crísicas. A metodologia consiste na análise de documentos formais-legais e institucionais aos quais somar-se-ão entrevistas semiestruturadas a integrantes do Conselho Geral de uma escola pública a desenvolver processos de autonomia, compondo informações interpretadas através da análise de conteúdo. Da análise exploratória salienta-se que o regime legal dos contratos de autonomia escolar completa, no ano de 2018, duas décadas de existência em Portugal, e é de ser perguntado se (e porque) ele tem fortalecido ou burocratizado as experiências democráticas nas escolas. Em que medida a efetiva autonomia escolar depende dos contratos e qual a liberdade das escolas para a sua negociação? O que vem então, sendo apontado (e por quem) como possível objeto de contratualização? Da emolduração deste quadro normativo e comparativo pode contribuir-se para a visualização da trajetória dos últimos vinte anos. Destes questionamentos e no alicerce da pesquisa em torno da simbiose entre educação e democracia procura-se compreender o nível de participação e de diálogo na tomada de decisão na área educacional.

Palavras-chave: Autonomia das escolas, Gestão democrática, Comunidades educativas plurais.

LINHAS INTRODUTÓRIAS

Neste artigo procuramos registrar algumas das questões teóricas e empíricas que têm emergido do estudo em andamento no mestrado em Ciências da Educação sobre gestão democrática no ensino público.

A abordagem delineou-se sob a visão de uma mestranda brasileira, da área jurídica, que trabalha em seu país com Direito Educacional e busca a compreensão dos contextos de Portugal e do Brasil em seus contrastes e especificidades.

O texto foi escrito no português utilizado no Brasil e está organizado em quatro tópicos: após estas primeiras linhas, partimos de uma breve reflexão sobre os princípios sociais, sua transformação em princípios jurídico-constitucionais, os pontos de força e de fragilidade destes; a seguir passamos à influência do tempo sobre os processos democráticos e por fim apresentamos um ponto de articulação empírica.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: UMA QUESTÃO DE PRINCÍPIO

A pesquisa que estamos a desenvolver nasce do interesse sobre a aplicação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público e o percurso trilhado - e a trilhar - pelas escolas portuguesas no que diz respeito à sua autonomia.

Importa desde logo consignar que a inquietação com esta matéria surgiu da nossa prática diária no sistema de justiça brasileiro, onde crescentemente aportam variadas demandas relativas ao Direito Educacional, tanto no âmbito individual como no coletivo.

O trâmite de muitos desses processos tem suas raízes nos limites das escolas em decidirem autônoma e democraticamente questões como as de sua organização espacial, temporal, financeira e até mesmo (e quiçá principalmente) pedagógica.

Muito embora em uma estrutura federativa que tenha incumbido aos poderes regionais (Estados) e locais (Municípios) a maioria das responsabilidades com a educação básica, e não obstante a dimensão do país, que poderia denotar mais um incentivo à descentralização administrativa e à autogestão escolar, não têm sido esta a realidade costumeiramente experimentada no Brasil.

Lá como cá, conservadas as muitas especificidades geográficas, culturais, históricas e políticas de cada país, certo é no entanto que o gerir democraticamente o ensino foi, não por acaso, fincado na Constituição da República como princípio.

A absorção do propósito de democracia na gestão das escolas pelo mundo jurídico, com o *plus* da sua alocação no topo hierárquico-normativo, espelha o valor que lhe foi atribuído pelo poder constituinte de ambos os países.

Cabe refletir em que medida a necessidade e a importância da participação ampliada nas decisões no âmbito educativo já estavam socialmente sedimentadas como convicções, antes de alçadas a princípio constitucional.

A gestão democrática da educação foi um clamor temporário por abertura participativa em circunstâncias de interpelação política de regimes centralizadores ou se trata mesmo de uma questão de princípio?

Certamente que o revestimento jurídico tem capacidade para imprimir força a um reclamo público, mas a perenidade dos seus efeitos em determinada direção está intrinsecamente relacionada à robustez dos princípios subjacentes que o imantaram.

Nos muitos Brasis inseridos no Brasil, atualmente tanto há muitas versões de gestão democrática em experimentação quanto não há nenhuma. A disparidade dos ritmos e das culturas regionais é proporcional ao tamanho do país.

Há locais onde sequer é questionado o fato de uma escola ser gerida unipessoalmente por um diretor. Nesses casos esta é uma tradição tão naturalizada que tudo o que se almeja no momento é apenas que ele seja eleito pela comunidade escolar e não indicado por algum agente externo com influência política.

É frágil um princípio, ainda que revestido de juridicidade, que se nutra simplesmente da esperança de que novas regras automaticamente remediem antigas patologias, mormente acaso esta se resuma, nas palavras de Freire (2016:15), em “pura espera”. O jurista-educador brasileiro afiança que “precisamos da esperança crítica” (*idem*) e este é o tipo de esperança que estamos a depositar neste trabalho.

Ao decidirmos transpor o oceano para o mestrado, chamaram nossa atenção os registros de vivência democrática de autogoverno nas escolas portuguesas, antecedente a uma emolduração constitucional e/ou legislativa que a tivesse prescrito, os quais indicavam que as regras do direito vieram, como diria Barroso (2016:79), para a “atribuição de efeitos jurídicos aos fatos da vida”. As perguntas que nos surgiram foram, então, as de que efeitos jurídicos se pretendeu conferir e a que fatos.

Concomitantemente, a longevidade e a intensidade da legislação de Portugal evidenciavam que aqui existia um peculiar desassossego com o tema, análogo ao que interiormente nos inquietava.

Na seqüência do nosso exame, nos deparamos com a previsão legal de contratualização para a autonomia escolar, (mais uma) especificidade do modelo português (em relação ao brasileiro).

Com um sistema de corresponsabilidade e negociação, em regra, entre as escolas e o Ministério da Educação, a autonomia das escolas públicas foi, aos poucos, assumindo a cena discursiva sobre gestão democrática em Portugal.

Vem, no entanto, desfiando-se em polissemia e por vezes não só torna opaca como contradiz a noção de partilha decisória própria da democracia tal como, por exemplo, a define Sousa Santos (2007:62): “substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada”.

Nas fronteiras desse debate, muito tem sido debatido, já que a autonomia das escolas pode ser manejada por racionalidades diversas, compostas e contrapostas, como as de competitividade e de solidariedade ou as de burocratização e de emancipação.

Ferreira (2012) desvenda diversos ângulos a partir dos quais se pode explorar a autonomia escolar, realçando que não se tratam de delimitações estanques, sequer temporalmente. Ao contrário, são lógicas que coexistem, muitas vezes se comunicam e se

complementam, sendo de grande utilidade os seus conceitos para a visualização do contexto da nossa investigação.

É por meio da concepção de *autonomia crítica* que a referida autora (2012, 2017) salienta que tanto a origem quanto o desenvolvimento do projeto autônomo enfrentam dificuldades em, diante das ambiguidades inerentes aos direitos-deveres descortinados para as escolas, mobilizar seus agentes para a autoria.

Resolvemos então melhor compreender a experiência portuguesa e quiçá encontrar, sob a inspiração poética de Álvaro Magalhães (2000), um “limpa-palavras” (texto declamado em assembleia por uma aluna da escola em que estamos realizando nosso estudo de caso). Para a nossa pesquisa, um “limpa-palavras” que consiga restaurar o sentido do princípio (intra ou extra-jurídico) da gestão democrática, para revelar suas potencialidades práticas e sua acionabilidade judicial.

TEMPORALIDADE DEMOCRÁTICA E JURIDICIDADE DA AUTONOMIA ESCOLAR

Com o olhar dirigido aos efeitos da passagem do tempo sobre a(s) reivindicação(ões) por democracia nas escolas, alicerçamos nossa análise com a clareza de estarmos em contracorrente: não nos interrogamos unicamente sobre o que a autonomia é hoje, mas também sobre o que já foi e sobre o que ainda pode ser, inclusive a médio e a longo prazo.

Nosso mote é o devir, a visualização de um perene vir a ser que reconhece a influência das etapas anteriores naquilo que se é hoje e o papel do que se é hoje no que se será amanhã.

Os processos democráticos se nutrem do tempo dos diálogos, das escutas, da experimentação, do planejamento, das tensões típicas das pluralidades, da resiliência. Uma gestão que se pretenda diferenciada pela democraticidade precisa resistir aos imediatismos, aceitar e valorizar essa temporalidade própria para espreitar o seu devir.

Nas palavras de Chesneaux (1996:124), que também alerta para a “tirania do efêmero”: “É efetivamente a cidadania, a capacidade de pensar coletiva e ativamente o futuro social, que ameaça um tempo apertado no imediato e no curto prazo”.

Este é um dos motivos pelos quais nosso estudo interessa-se por fatos que marcaram a longínqua e contínua (des) (re) construção da autonomia das escolas públicas e por seus desdobramentos.

O histórico português nesse assunto ultrapassa quatro décadas e analisar o seu devir requer um liame entre o passado e o presente. Importa identificar o tempo que abriu suas portas ao assunto e possibilitou os primeiros passos neste rumo, já que houve época em que uma tal cogitação seria, não diríamos impensável, mas, pelo menos, impraticável.

Foi no período revolucionário de 1974 que a autonomia começou a ser praticada, ampliando-se a participação dos atores escolares nos diversos processos decisórios por meio de mecanismos como o das assembleias e o da substituição da unipessoalidade pela colegialidade nos órgãos diretivos.

Os primeiros decretos vieram pouco depois (DL nº 221/74 e DL nº 735-A/74) e mais em jeito de arrefecimento da heteropraxia que caracterizou a denominada autonomia *de facto* e que foi associada “à desordem e ao caos total nas escolas” (Lima, 2011:18-19).

Vista a complexidade fática como subversiva a normas (tomadas por) implícitas, cuidou-se então de logo a seguir explicitarem-se tais normas com a publicação dos referidos decretos, o que acabou por demarcar limites e (re)injetar uniformidade a uma atuação escolar que vinha ganhando corpo em territórios periféricos e de forma mais livre.

Acerca desse movimento inicial de normatividade, Lima (2011:58) salienta que “Tratava-se, para muitos casos, de uma legalização retrospectiva, de uma resposta do governo a práticas autogestionárias em desenvolvimento em várias escolas (...)”.

Daqueles tempos até os dias de hoje foram expedidos muitos outros atos normativos que abordam o assunto direta ou indiretamente, sendo de se destacar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), os Decretos-Leis nºs 43/89, 115-A/98 e 75/08 e suas respectivas alterações.

Se por um lado os atos regulatórios têm o papel de consolidar certos parâmetros mínimos e sinalizar determinadas vedações ao retrocesso, por outro costuma ser alta a probabilidade de que os mínimos assegurados transformem-se, quando muito, nos máximos efetivados. E aqui está um dos pontos em que a juridicidade pode e deve ir além da legalidade, porque nesta não se esgota.

Mais do que a literalidade da lei, impende enxergar através dela e o seu entorno, sem olvidar que está inserida em um sistema com muitas engrenagens. Tanto a legislação como sua interpretação não são imunes aos efeitos do tempo e é possível que leis conservadoras recebam interpretações progressistas e vice-versa.

O preenchimento do significado da lei é, na maior parte das vezes, feito por quem a interpreta, tanto no quotidiano de cumpri-la quanto no de fiscalizar o seu cumprimento.

Não há dúvidas de que a legislação vai assumindo a identidade daqueles que mais a mobilizam, que mais a reivindicam, que mais a contestam, que mais a afirmam, enfim, que mais a acionam.

É por esta razão que um dos objetivos deste trabalho é o de aproximar os pólos do cumprimento e da fiscalização no que diz respeito ao Direito Educacional. O ponto de interseção

entre esses pólos é muitas vezes nebuloso e conflagrado por interesses de gestores, professores, estudantes, suas famílias, órgãos centrais, regionais e locais.

Existe ainda um fator que aqui convém referir: no que toca ao Direito Educacional, há uma luta pelo reconhecimento de sua identidade no âmbito jurídico, que perpassa sua legislação, sua interpretação e sua aplicação.

Interpretá-lo como um ramo próprio, autônomo, com características distintas, por exemplo, em relação ao Direito Administrativo, ao Direito do Consumidor e ao Direito Econômico, é postulação e atitude que cresce entre aqueles que o manejam com frequência, por perceberem que há especificidades da área educativa que merecem e precisam ser conhecidas e consideradas pela área jurídica. Exemplo do que se afirma é a preponderância que o intérprete do Direito Educacional deve atribuir aos critérios pedagógicos sobre os administrativos.

A legislação sobre a autonomia escolar demanda, portanto, uma interpretação à luz desse ramo do Direito que também se pretende autônomo, o Direito Educacional, com seus fundamentos, valores e princípios, sendo um deles, como se viu acima, o da gestão democrática da educação.

É indubitável que a crescente exigibilidade jurídica do acesso à educação, principalmente através da garantia legal da escolaridade gratuita, despertou e incrementou a autorreflexão das escolas públicas durante essas mais de quatro décadas de democracia portuguesa.

Nasceram e cresceram reclamos por meios de aperfeiçoamento do trabalho com a diversidade nas escolas e por espaços onde se pudessem construir dispositivos próprios de funcionamento, que dessem conta das realidades locais.

A autonomia escolar carrega a simbologia dessa territorialização das decisões, apresentando-se como possibilidade que aproximaria os integrantes comunidades locais e os mobilizaria à participação ativa nos assuntos educativos.

No entanto, o fomento à pluralidade das experiências educacionais e à flexibilidade no sistema surgiu ao lado de intensificação de instrumentos para o seu controle externo uniformizante, com a avaliação prévia das escolas elevada ao *status* de requisito para a sua integração à (então) nova realidade contratual (Hipólito, 2011).

Esta consideração reportou-nos ao alerta de Canotilho (2008:250) quanto ao “local incerto da socialidade estatal” na adoção de mecanismos concorrenciais, tipicamente privados, na aparelhagem pública.

Sob essa ótica, nosso estudo de caso verifica o que tem sido concretizável dessa proposta na rotina da primeira escola pública portuguesa a subscrever um contrato de autonomia, instrumento que reforçou a linha atributiva de juridicidade a esta prática.

“E VIESTE SOZINHA?!”

Situada na região Norte do país, não agrupada, hoje com cerca de duzentos alunos do 1º ao 3º Ciclo, escolhida em função da perspectiva histórica que atravessa esta pesquisa, uma vez que desde 1976 vem apresentando formas diferenciadas de gestão, a escola que estamos a observar possui muitas singularidades.

Para destacar uma primeira, a autoimagem de um coletivo está sempre muito clara nas falas e nos atos que tivemos a oportunidade de presenciar. O propósito de que todos trabalhem com todos também é patente nas publicações da escola e no seu projeto educativo.

Qualquer atividade que se realize com uma única pessoa causa estranhamento similar ao que ouvimos na narrativa que ensejou o título desta seção.

Foi-nos contado que em determinada ocasião, na qual a escola se fez representar excepcionalmente por apenas uma de suas integrantes em evento externo que acontecia com alguma periodicidade, esta foi recebida com espanto pelos demais participantes, que lhe perguntavam sistematicamente “E vieste sozinha?!”. Isto porque, após sucessivos questionamentos nas edições anteriores sobre o motivo pelo qual sempre compareciam pelo menos em duplas, desta vez não compreenderam o fato de ali estar presente apenas uma pessoa em representação da escola.

Por um lado esta situação demonstra-nos como a unipessoalidade, adotada pelo Decreto-Lei nº 75/08 após anos de prevalência da colegialidade, vai assumindo ares de elemento natural na gestão das escolas portuguesas. Por outro, evidencia que as resistências às uniformizações são viáveis e cumprem um relevante papel na construção e afirmação das identidades escolares.

Todavia, visto sob uma forma mais ampla, esse questionamento acabou por nos remeter a mais uma percepção: a de que há uma certa insularidade que ronda os precursores como que parecendo frequentemente lhes pôr à prova. Mais que os demais, os pioneiros são cobrados em sua coerência, chegando-se às raias de uma expectativa externa (e fantasiosa) de infalibilidade.

Esse processo é mais negativo que positivo, na medida em que eventuais interessados em experimentar novos caminhos não se vejam com a coragem suficiente para assumir um escrutínio de tal monta e por isso se afastem deste tipo de empreitada. Como diz o escritor brasileiro Zack Magiezi (2016) “Até um par de asas pode se tornar um peso quando falta coragem.”

E assim, ainda que vivenciando diariamente um coletivo, os precursores podem continuar, às vezes por longo tempo, sendo apontados como “sozinhos”.

Porém parecem estar mais sozinhos em virtude da assunção de um compromisso pouco postulado que por procurarem uma posição de isolamento. É mais difícil ser responsável que ser responsivo.

A segunda singularidade que realçamos na comunidade educativa desta escola, e que reforça o que dissemos até aqui, é a frequente objeção ao comodismo de considerar seu projeto educativo como perfeito e acabado, aliada à busca por constante renovação. Tudo isso não obstante o amplo reconhecimento nacional e internacional que recebe, de longa data, inclusive na comunicação social.

Registrados esses dois tópicos, cujo raio de ação atinge todo o quotidiano escolar, vamos passar a outros achados provenientes da análise documental em desenvolvimento e dos registros das nossas observações, realizadas pelo menos duas vezes por semana na escola em questão desde o primeiro semestre do ano letivo 2017/2018.

De pronto assinalamos que a organização desenhada no art. 14º do Regulamento Interno da escola, em consonância com a Cláusula 4ª do seu contrato de autonomia em vigor, prevê a existência de cinco órgãos colegiados, apontando-os como de direção, gestão e administração: o Conselho de Pais/Encarregados de Educação; o Conselho de Direção, o Conselho de Gestão; o Conselho de Projeto e o Conselho Administrativo.

Também no Regulamento acima aludido, mais especificamente no item 2 do artigo 28º, ao tratar da designação e recrutamento do gestor, há menção às estipulações do Decreto-Lei nº 75/08 seguindo-se-lhe a ressalva: “devendo-se ler «Conselho de Direção» onde se lê «Conselho Geral» e «Gestor» onde se lê «Diretor»”.

Destas constatações depreende-se que o formato conselho geral / diretor / conselho pedagógico / conselho administrativo (previsto no art. 10º, 2, do Decreto-Lei nº 75/08) teve seus contornos modulados à realidade da escola estudada, o que somente pode ocorrer por intermédio dos contratos de autonomia (art. 4º, 2, c/c art. 9º, 1 e 1, b), do mesmo Decreto-Lei). *In casu*, esta possibilidade foi plenamente utilizada.

Nesta escola também não foram desperdiçadas as disposições do Capítulo V do ato normativo acima aludido, seção que cuida da participação dos pais e alunos. Seu Regulamento Interno, respectivamente nos arts. 12º e 15º, delineou o funcionamento da Assembleia de Escola e do Conselho de Pais/Encarregados de Educação, de acordo com o art. 48º e seus itens 1 e 2 do Decreto-Lei nº 75/08.

No que se refere à Assembleia de Escola, é ato que acontece sistematicamente uma vez por semana, com todos os estudantes e grande parte dos orientadores educativos, contando, em

regra, com a presença de encarregados de educação e de visitantes, bem como em algumas ocasiões com representantes da Junta de Freguesia e da Câmara locais.

Sua pauta é elaborada pelos estudantes e costuma ser bem variada, abordando temas que vão da partilha dos trabalhos educativos realizados pelos alunos à discussão sobre os direitos e deveres destes, incluindo sugestões e compromissos para resolução de conflitos na escola e organização de atividades internas e externas.

Quanto à participação dos pais, além do art. 15º do mencionado Regulamento dispor que “O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola.”, é de ser consignado que, nos moldes do seu art. 21º, item 1 “O Presidente do Conselho de Direção será necessariamente um dos Encarregados de Educação (...)” e item 2 “O Presidente da Direção da Associação de Pais não poderá acumular as funções de Presidente do Conselho de Direção.”

Como já se viu acima, ao falarmos de Conselho de Direção estamos a nos referir ao Conselho Geral, o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola (art. 11º,1, do Decreto-Lei nº 75/2008, c/c o art. 18º, do Regulamento Interno da escola em questão).

Coube, portanto, aos encarregados de educação a presidência do Conselho Geral da escola estudada, reforçado o seu protagonismo ao manter independente a instância da respectiva Associação.

Os pontos aqui elencados atestam o decisivo papel dos atores locais na apropriação e na corporificação da autonomia escolar, como afirma Barroso (2011), assim como a visão da escola como organização democrática, assumida por Estêvão (2011).

Por outro lado, atos normativos mais recentes, como o que aprovou o Orçamento Participativo nas Escolas (Despacho nº 436-A/2017 do Ministro da Educação) e o que autorizou, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário no ano escolar de 2017 -2018 (Despacho nº 5908/2017), sinalizam para esta mesma direção, abrindo-lhe janelas para novos ares.

Esta investigação prossegue na busca pela credibilidade da autonomia no governo das escolas, alinhando-a, nas palavras de Ferreira (2017:43), ao desafio de uma “lucidez pertinente e otimista, que não se limite a regular e interpretar e nos traga a criatividade ao pensamento”.

A ampliação dos nossos horizontes reflexivos intenta não só o aprofundamento de respostas mas também o encontro de novas perguntas que garimpem possibilidades de qualificação dos fluxos comunicativos na escola, desta com o sistema educativo e com a coletividade envolvente, base da construção emancipatória.

E não, não viemos nem estamos sozinhas, mesmo quando não estamos acompanhadas. A interdependência do nosso mundo complexo nos mantém solidárias e não solitárias (Morin, 2017).

REFERÊNCIAS

- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, L.R. (2006). *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: Limites e possibilidades da Constituição Brasileira*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Chesneaux, J. (1996). Tirania do efémero e cidadania do tempo. In E. Morin, I. Prigogine et al., *A sociedade em busca de valores: Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo* (117-129). Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L.C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, E. (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 133-152.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (41-60). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da acção pública. In Barroso, João & Afonso, Natércio (Orgs.), *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. (87-121). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. (2000). *O limpa-palavras e outros poemas*. Edições Asa: Vila Nova de Gaia.

Magiezi, Z. (2016). Publicações disponíveis em <https://www.facebook.com/pg/zackmagiezi/>

Morin, E. (2017). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Edições Piaget.

Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Legislação portuguesa referida:

Constituição da República Portuguesa (versão original disponível em: <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>; versão atualizada até 07/02/2018 disponível em: <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>)

Decreto-Lei nº 221/1974

Decreto-Lei nº 735-A/1974

Decreto-Lei nº 43/1989

Decreto-Lei nº 115-A/1998

Decreto-Lei nº 75/2008 (com as alterações promovidas pelos Decretos-Lei nº 224/2009 e 137/2012)

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986)