

**Trabalhar (s)em Rede em Educação: dinâmicas de
cooperação**

Ana Luísa de Oliveira Pires
António Ângelo de Vasconcelos
Carla Cibele Figueiredo
Mariana Gaio Alves
Coordenadores

Trabalhar (s)em Rede em Educação: dinâmicas de cooperação

© UIED, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

1ª edição: Setembro 2014

Tiragem: 100 cópias

ISBN: 978-989-97487-6-7

Depósito legal: 383456/14

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

2829–516 Caparica, Portugal

Tel: +351 212948383

e-mail: uied.secretariado@fct.unl.pt, <http://www.uied.fct.unl.pt>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto «PEst–OE/CED/UI2861/2014» e do Projeto PTDC/CPE-CED/121774/2010

Impressão e acabamento:

Várzea da Rainha Impressores SA.

Estrada Nacional 8, nº 6

2510– 082 Óbidos, Portugal

Tel: +351 262098008

Capítulo 7

A Política de Escola a Tempo Inteiro e a monopolização da educação da criança pela escola

Carlos Pires
Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

No presente texto problematiza-se a política de Escola a Tempo Inteiro (ETI) a partir de um “modelo” de operacionalização que assenta na tentativa de articulação das “ideias” de igualdade de oportunidades e de eficácia do sistema educativo. Consubstancia-se, assim, num projeto educativo nacional promotor da educação integral da criança, no tempo e no espaço escolares, e da monopolização, pela escola pública, da prestação de serviços educativos provocando o “esvaziamento” e a reconfiguração de outras agências e projetos educativos da comunidade local. As tensões e os desafios subjacentes ao “modelo” de operacionalização da política de ETI jogam-se, em parte, na relação entre a necessidade de assegurar o projeto educativo do Estado e a exigência de abertura a projetos educativos locais e a outros profissionais alicerçada na cooperação entre a escola pública e a comunidade a que pertence, no âmbito da prestação de serviços educativos de qualidade para todos.

Palavras-chave: Escola a Tempo Inteiro

Contextualização

O presente texto é uma (re)construção *a posteriori* do registo oral de uma comunicação apresentada no Seminário “Trabalhar (s)em Rede em Educação: dinâmicas de cooperação”. O desafio, então, colocado, consistiu no estabelecimento de uma relação entre a reflexão produzida sobre a política de Escola a Tempo Inteiro e o tema “cooperação entre escolas e entre escolas e comunidade”. Deste desafio emerge uma questão dilemática: se, por um lado, parece ser óbvia a necessidade de existência de cooperação entre as escolas e a comunidade, tendo em conta o envolvimento dos atores locais que a operacionalização da política de ETI exige; por outro

lado, o “modelo” de operacionalização da política de ETI remete para a representação da monopolização da educação global da criança, pela escola, o que, de alguma forma, belisca o conceito de cooperação, por relevar o protagonismo da escola e de um “projeto educativo nacional” em detrimento de outras agências, atores e projetos educativos locais.

A problematização da política de ETI¹ revela uma tendência para a valorização da educação integral da criança, no tempo e no espaço intrinsecamente escolares. Esta visão “escolocêntrica” traduz-se na monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública com vista à concretização de um desígnio nacional potencialmente capaz de promover uma efetiva igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que procura garantir a eficácia do sistema educativo.

Por um lado, emerge a ideia de vinculação das ofertas educativas a um quadro organizativo e curricular potenciador de uma maior focalização no “núcleo duro” do currículo e da conseqüente expansão da “forma escolar”, para o espaço e tempo do “não formal”. Por outro lado, conseqüentemente, são provocados o “esvaziamento” e a reconfiguração de outras agências da comunidade local com vocação educativa, contrariando as lógicas do princípio da subsidiariedade e da supletividade, da “liberdade de escolha” pelas famílias e de formas de privatização da educação. No entanto, por sua vez, as circunstâncias exigem que, paradoxalmente, a prestação do serviço público de educação seja concretizada através de acordos locais com atores públicos e privados, ainda que mediados pelas autarquias.

A regulação da articulação entre estas dimensões é realizada através de um “modelo” de operacionalização da política de ETI que se aproxima do conceito de “instrumento” de ação. Nesta condição, o “modelo” é portador de representações de como deve ser a política, de regras, normas, formas “adequadas” de atuar, de modos de cooperação e de seleção entre/dos atores, de harmonização e uniformização de procedimentos. Apresenta-se seletivo (privilegia atividades e atores), uniforme e coercivo (impõe-se aos projetos locais e a outros “modelos”). A sua missão reside em garantir a todos a prestação de serviços educativos, a que apenas alguns tinham/têm acesso (igualdade de oportunidades) e, ao mesmo tempo, assegurar que as reconfigurações decorrentes dessa

¹ Enquanto contributos para a problematização da política de ETI ver, a título de exemplo, Pires (2007; 2009; 2011; 2012, 2013).

prestação revertem a favor da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares (eficácia do sistema educativo).

É nesse sentido que o “modelo” de operacionalização da política de ETI impõe coercivamente um “projeto educativo” nacional que, no entanto, pode esbarrar com a proatividade e capacidade criativa local, com soluções contextualizadas que podem obrigar à abertura da escola pública à cooperação com a comunidade, aos seus projetos educativos e a outros profissionais.

Nos pontos seguintes, procuro apresentar e problematizar o “modelo de operacionalização da política de ETI em duas vertentes: por um lado, as representações e os quadros cognitivos de que é portador enquanto instrumento de ação; por outro lado, a emergência de outras representações que, direta ou indiretamente, o questionam e se apresentam como potenciadoras de processos de cooperação.

A educação integral da criança como desígnio da política de “escola a tempo inteiro”

O conceito de ETI, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, compreende a “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p. 78). Tem subjacente, portanto, a ocupação integral da criança, ainda que no contexto escolar. Uma “ocupação educativa” em atividades de caráter extracurricular, para além das atividades letivas obrigatórias.

Para que tal possa acontecer é pressuposto que, para além da componente letiva (curricular) obrigatória, sejam implementadas medidas como o prolongamento do horário de funcionamento das escolas públicas e a conseqüente ocupação dos alunos em atividades de enriquecimento curricular (AEC) e, complementarmente, na designada “componente de apoio à família” (CAF), para a ocupação das “pontas” dos horários). Atendendo à sua natureza, estas atividades poderiam ser apreendidas como processos não formais de educação, por virem a tomar o lugar de atividades de tempos livres ou extracurriculares, por serem extralectivas, por requerem a orientação de outros profissionais que não os professores da escola, por serem de frequência facultativa e por serem de natureza eminentemente lúdica e cultural.

Esta faceta do “modelo” de operacionalização da política de ETI parece ter presente a apologia da integração, na escola, da dimensão não-formal da ação educativa, procurando “institucionalizar o acesso a atividades educativas de caráter não-formal” (Pereira, 2010, p. 226), já que na formalização das situações educativas é possível a articulação dentre processos formais e processos não formais (Canário, 2006). Nesse sentido, as lógicas subjacentes ao “modelo” poderiam potencializar as “possibilidades educativas que se esboçam entre o escolar e o não-escolar” (Palhares, 2009, p. 53), nomeadamente nos espaços e tempos escolares. Nesta perspectiva a escola é encarada como um “meio de vida” (Canário, 2006), um “ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (Canário, 2006, p. 255), por não serem, de acordo com o autor, mutuamente exclusivas nem estarem separadas por fronteiras estanques.

Todavia, o “modelo” que operacionaliza a política de ETI apresenta as ofertas educativas com um elevado carácter formal: de natureza disciplinar e sujeitas a orientações programáticas; orientadas por professores, preferencialmente com habilitações profissionais para a docência disciplinar; sujeitas a condicionamentos regulamentares e a orientações (do centro para a periferia) coercivas e com tendência para a sua uniformização e homogeneização.

Esta reconfiguração tem subjacente a representação de um enfoque no “núcleo duro” do currículo (português, matemática e estudo do meio) do 1.º ciclo do ensino básico e de uma transladação de áreas curriculares no âmbito da educação artística e físico-motora (às quais se juntam outras como o ensino do inglês, ou o apoio ao estudo), para o domínio do extracurricular que – embora mais conotado com espaços e tempos educativos não-formais, ainda que escolares –, sofre um contágio de formalização curricular.

Trata-se de uma configuração potenciadora da expansão e intensificação da “forma escolar” e conseqüentemente do “ofício de aluno”, traduzido na fórmula –“mais escola”.

Esta representação veiculada pelo “modelo” de operacionalização da política de ETI traduz uma tentativa de conciliação dos referenciais a que se reporta, ao assumir a condição de “solução” ou de “ideia fabricada” (Delvaux & Mangez, 2007) para o 1.º ciclo do ensino básico considerado como problema de política educativa: por um lado, o referencial de igualdade de oportunidades

educativas, proporcionando a todas as crianças (e famílias) aquilo a que apenas alguns tinham acesso; por outro lado, o referencial de eficácia, garantindo a melhoria dos resultados escolares do sistema público de educação.

O “modelo” de operacionalização da política de ETI protagoniza, assim, uma configuração híbrida de um “modelo educativo” que tem subjacente a representação de uma educação global e integral da criança, mas proposta a partir de um formato único que possa garantir que a todos é proporcionada uma determinada organização e oferta curricular.

A forma de garantir a concretização deste “projeto educativo nacional”, é que este seja assumido pelo Estado e concretizado a partir da escola pública. É uma representação do Estado e do seu papel, enquanto “fomentador” do serviço público de educação através da escola pública, apesar da hibridez presente na tendência para a delegação dessas competências nos municípios e destes para outras agências locais.

É neste “jogo” de paradoxos que, no caso da política de ETI, são postos em causa ou, pelo contrário, desafiados e revitalizados os processos de cooperação entre a escola e a comunidade local.

A monopolização da educação da criança pela escola pública

As exigências subjacente aos referenciais de igualdade de oportunidades e de eficácia, anteriormente referidos, reportam o “modelo” de operacionalização da política de ETI a uma “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005), em que a escola pública surge, metaforicamente, como “eucalipto educativo” (Palhares, 2009), “instituição total” (Tedesco, 2000), “escola total” (Delgado, 2007), ou “escola transbordante” (Nóvoa, 2009a), contribuindo para que a educação se torne “refém do escolar” (Canário, 2005).

O “modelo” de operacionalização da política de ETI traduz, por um lado, a demanda da garantia da promoção da igualdade de oportunidades para todos (universalização), não só ao nível do acesso gratuito a atividades letivas, mas, também, a outras experiências educativas de carácter extracurricular que antes estavam apenas ao alcance alguns. Por outro lado, procura responder à premência de assegurar a eficácia nos resultados escolares dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e o controlo da qualidade através da imposição de requisitos e dispositivos uniformes e generalizados.

É neste cenário que o papel do Estado se identifica com o de “fomentador” do serviço público de educação delegando o seu “fornecimento”, prioritariamente, nos municípios (Estado Local), preterindo as agências locais e os seus projetos educativos. Diríamos que no âmbito da política de ETI, o Estado presta o serviço público de educação através da escola pública e com apoio dos municípios – como forma de “confiança” (enquanto “modelo” de prestação de serviço público, de acordo com Le Grand (2010) –, mas “comandada” e “controlada” por dispositivos de avaliação e acompanhamento, procedimentos administrativos, regras de financiamento, etc..

Nesta perspetiva, o “modelo” de operacionalização da ETI impõe inibições à concretização do “princípio da subsidiariedade” aplicado a associações e organismos particulares prestadores (ou potencialmente prestadores) de serviços educativos, sob financiamento do Estado. Isto, apesar de, paradoxalmente, o Estado admitir que continua a contar com os seus serviços, só que de uma forma reconfigurada, indireta, uniformizada e controlada.

Inibido este princípio, fica coartada a possibilidade “livre-escolha” dos serviços educativos, atendendo a que as representações subjacentes ao “modelo” vinculam a natureza extracurricular das atividades a uma lógica de integração num quadro organizativo e curricular, que só faz sentido no contexto escolar e não noutros contextos não escolares. Deste ponto e vista, a política de ETI apresenta-se como obstáculo a lógicas de mercado educativo, que privilegiam estratégias individuais de escolha, fora do contexto escolar, de soluções para problemas de insucesso (ou para melhoria do sucesso) escolar.

A possibilidade de “escolha dos serviços educativos”, em igualdade de circunstâncias, para as famílias, provocaria uma fratura na universalização de uma crença e de uma ideia de projeto educativo nacional que se concretiza no “modelo” proposto e não noutros “modelos”. Provocaria, ainda, uma brecha nos processos de controlo e acompanhamento direto pelo Estado.

Assim, as lógicas do “modelo” de ETI são, aparentemente, influenciadas, de forma mais significativa, pela representação da necessidade de uma grande intervenção do Estado que financia e regula e, como tal, os serviços educativos a prestar são bens predominantemente públicos que concorrem para uma “renovação da educação como espaço público” (Nóvoa, 2001, p. 247) e não privado.

As características coercivas e uniformizadoras do “modelo” de operacionalização da ETI podem, de alguma forma, ser conotadas com argumentos a favor de processos centralizadores, por declinar no local as políticas nacionais para aí serem executadas. No entanto, a política de ETI configura a prestação de um serviço público de educação operacionalizado através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autarquias². Nesse sentido, propicia a emergência de uma conjuntura que permite “ir além da visão que concebe as câmaras municipais como meros instrumentos das políticas educativas centrais” (Neto-Mendes, 2007, p.6) ou “meros operadores locais de normas emanadas do poder central e por ele (directa ou indirectamente) reguladas” (Pinhal, 2006, p. 127).

Decorrente deste desafio lançado aos municípios é apontada a emergência de soluções diversificadas na organização e gestão das ofertas educativas, revelando uma certa tendência emancipatória ao nível da autoria de políticas locais de educação.

A representação de outras “ideias” potenciadoras da cooperação

Como referia atrás, a ideia de monopolização da educação global da criança pela escola pública, subjacente ao “modelo” de operacionalização da política de ETI, parece remeter para segundo plano outras agências, atores e projetos educativos locais, podendo inviabilizar processos de cooperação, tendo em conta que estes pressupõem que não haja uma hierarquização de atores na promoção da educação da criança. Por seu lado, a tendência para a delegação de competências nos municípios, esboça a ideia de uma espécie de declinação local das políticas nacionais.

Em contraponto com estas posições, afiguram-se outras posições que remetem para a ideia de que a escola não assume maior relevância e protagonismo do que outras organizações e que o aproveitamento da oportunidade da delegação de competências pode ser uma oportunidade para reivindicação da capacidade emancipatória de autoria de políticas e soluções educativas diversificadas e contextualizadas.

² Este papel de “mediação política” é considerado por Sousa Fernandes (2005), como uma das três tipologias que categorizam a intervenção dos municípios na educação, segundo a qual estes exercem o papel de representantes locais perante o poder central e de mediador entre interesses divergentes.

Admite-se, assim, a possibilidade de que estes desafios possam contribuir para revitalizar os processos de cooperação entre a escola e a comunidade local.

Com o “modelo” de operacionalização política de ETI é intensificada a “dimensão escolar” que, de acordo com Canário (2000), constitui uma “dimensão parcelar” da “visão alargada e globalizada da acção educativa” (p. 136) que deveria ser, segundo o autor, “o resultado de uma interdependência da acção e do contributo de diversos actores e instituições (ib., id.). Uma acção que, segundo António Nóvoa, não se esgota na escola, mas projecta-se em “múltiplos lugares e ocasiões de formação” (Pereira & Vieira, 2006), pois “é preciso não cair na tentação de considerar que a Escola resolve tudo” e, como tal, devem ser valorizados outros espaços de educação: familiares, sociais, associativos, religiosos, culturais...” (*id., ibidem*), enquanto “respostas para um desenvolvimento saudável e harmonioso” (*id., ib.*). Nóvoa manifesta-se, assim, defensor de um certo “retraimento da Escola”, na perspectiva de separar o que é essencial e obrigatório para todas as crianças daquilo que deve ser opcional e responder a diferentes necessidades de diferentes crianças. Na perspectiva crítica do autor, importa clarificar e centrar o papel da escola numa aprendizagem especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças.

Argumentando sobre este pressuposto, Nóvoa (2001) defende que:

a escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do Continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar (p. 244).

Com a implementação da ETI é renovada centralidade da escola (pública) e alargadas as suas competências cujos efeitos condicionam “as possibilidades de outros contextos e projectos se desenvolverem no âmbito da almejada cidade educativa” (Palhares, 2009, p. 54). É perante este cenário que emergem outras propostas que colocam como alternativa à ETI a ideia de “educação comunitária” (Ferreira, 2005) ou de “cidade educadora”, enquanto “agente de educação”, materializada numa rede de

instituições e lugares educativos, constituída por instituições formais de educação (nomeadamente as escolas), pelas intervenções educativas não formais que se encontram fora do sistema de ensino formal... (Pereira, 2010, pp. 227-228). Esclarecendo o conceito, Machado (2005) refere que, nesta aceção, “a cidade reconhece-se e potencia-se enquanto meio educativo, como uma pluralidade de instituições, actividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional, sendo a escola apenas um dos seus elementos de educação formal” (p. 235).

Esta perspectiva não tem de implicar a radicalização da separação “entre os espaços e o tempo de educação formal e os espaços e o tempo da educação não-formal, com tudo o que esta reconfiguração implica” (Cosme & Trindade, 2007, p. 50), nomeadamente, a promoção de projetos de ação educativa completamente autónomos dos projetos que se desenvolvem no “espaço escolar”, por serem consideradas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de ação/intervenção, mas sobretudo, às suas finalidades” (Pereira, 2010, p. 226).

O que se afigura realmente pertinente é a criação de condições que favoreçam e promovam a igualdade de oportunidades, em espaços e tempos de resistência à expansão da “forma escolar” e sob a forma de intensificação do “ofício de criança”, em que esta tenha, também, a possibilidade de escolher livremente a ocupação do seu tempo livre.

Assim, é pertinente a “Valorização dos processos educativos não formais” (Canário, 2000) que atribui à “animação” um lugar central na ação educativa, enquanto “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada” (p. 136). É nesta perspectiva que parece fazer sentido a “localização das respostas educativas” (Neto-Mendes, 2007, p. 10), por permitirem a implementação de uma lógica de intervenção e animação socioeducativa, com grande envolvimento comunitário (Neto-Mendes, 2007) e a ideia de que “deve ser privilegiada a orientação ‘educativa’ e formativa da intervenção municipal em detrimento da tentação de ‘escolarizar’ essa intervenção” e, por conseguinte, os espaços e os tempos que deveriam ser essencialmente lúdicos/educativos, mas não escolares.

Referências Bibliográficas

- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 9 (1), 125-134.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto; Profedições
- Delgado, M. L. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. In M. L. Delgado (Coord.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Adhara.
- Fernandes, A. S. (2005). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Le Grand, J. (2010). *A Outra Mão Invisível: a oferta de serviços públicos em regime de concorrência*. Lisboa: Actual Editora.
- Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Porto: Edições ASA.
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado – elementos para uma reflexão. In B. Sander (Org.), *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In *Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009a). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, & J. Morgado, *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231).

- Pereira, H., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111 – 126.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 99-128). Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Pires, C. (2009). O “programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular” como instrumento de regulação da política educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, & C. Lima (Ed.). Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Instituto Politécnico de Bragança. Publicado em CD-ROM.
- Pires, C. (2011). Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Ed.), *Actas do IV Encontro de Investigação e Formação do CIED - Formar Professores/Investigar as Práticas* (Novembro de 2009). Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa. Publicado em CD-ROM.
- Pires, C. (2012). A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas". Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Pires, C. (2013). A “escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. In A. Ventura; A. Neto-Mendes & J. A. Costa (Org.) “Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar (pp. 109-119). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tedesco, J. (2000). O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.