
MAPEANDO DECISÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO PROCESSO DA REALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS*

Luiza Cortesão, António M. Magalhães e Stephen R. Stoer**

Neste trabalho analisaremos a construção de políticas e a decisão política admitindo que elas constituem um projecto – ou projectos – de mudança social. No campo que nos ocupa, o da educação, esta perspectiva já nos mereceu alguns desenvolvimentos em «A Questão da Impossibilidade Racional de Decidir e o Despacho sobre os Currículos Alternativos» (Stoer, Cortesão e Magalhães, 1998). O objectivo do presente artigo é o de construir um quadro teórico capaz de esclarecer o sentido de dadas decisões no campo de educação no presente contexto de transição sociocultural. Neste sentido, procuraremos elaborar um dispositivo de mapeamento de decisões no campo de educação com base em três tipos-ideiais de formas de lidar com a mudança social. Não é nossa intenção levar a cabo uma análise de políticas concretas, mas, antes, a de propor um dispositivo hermenêutico que nos permita simultaneamente escapar ao anything goes (vale tudo) pós-modernista e localizar as acções políticas na nova geografia social dos processos de decisão.

No sentido de cumprir esta tarefa, a primeira parte do trabalho apresenta duas perspectivas que parecem estar na base de uma nova compreensão do processo da realização das políticas educativas. A segunda parte dedica-se ao mapeamento de tomada de decisão no campo de educação através da construção de um dispositivo de operacionalização deste processo heurístico.

* Este artigo baseia-se numa comunicação realizada na *European Conference on Educational Research*, Setembro de 2000, Edinburgh.

** Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCE/UP.

“Sem macroteorias que procurem mapear cognitivamente as novas formas de desenvolvimento e de relações sociais (...), ficaremos condenados a viver entre fragmentos. O mapeamento cognitivo é, por isso, necessário para fornecer orientação teórica e política à medida em que penetramos num novo e confuso terreno social” (Kellner, 1990, citado in Paulston, 1993: 101).

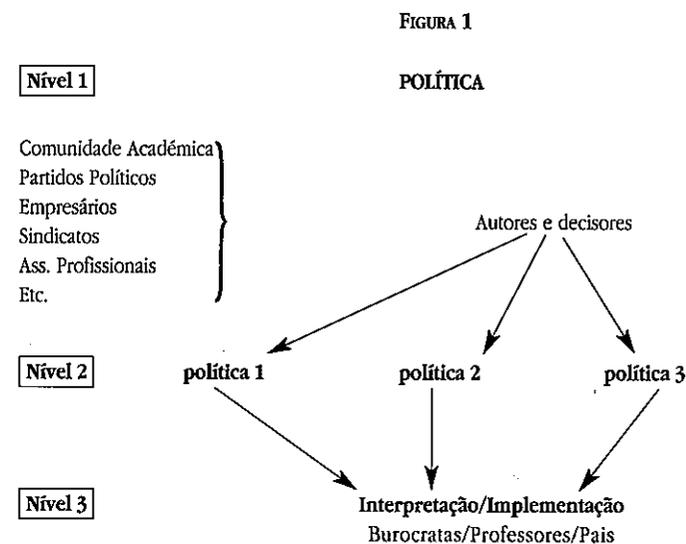
A gestão de mudança social e as políticas educativas

Muitos trabalhos, na área da sociologia, têm sido produzidos no âmbito da construção social das políticas, todavia poucos parecem ser aqueles que assumem como objecto de análise e de discussão a elaboração de políticas enquanto materialização de concepções de mudança social. Quer dizer, não são muitas as abordagens que procuram delimitar os pressupostos acerca das transformações sociais que as políticas concretas veiculam, tentando a resposta a questões como: o seu escopo é de que teor? Emancipatório? Regulatório? Uma terceira via entre um e outro? Quais as possibilidades que delimita e pressupõe? O que é que deixa por discutir? O que é que dá como adquirido e o que não assume sequer como possibilidade?

É que a decisão e o seu processo político surgem frequentemente nos manuais de administração e de gestão como uma *démarche* essencialmente técnica, como uma espécie de acção política sem alma, sem inocência, mas também sem culpa. É esta perspectiva que contestamos, recusando que os processos de decisão, sobretudo aqueles mais ligados à implementação, sejam remetidos para um não-lugar da geografia política, diferentemente do que acontece àqueles outros que assentam directamente sobre os “possíveis” que são dados como “desejáveis”, sobre os “impossíveis”, e sobre aqueles que sendo desejáveis são dados como impossíveis. Os anglo-saxónicos possuem um recurso linguístico que permite distinguir entre a concepção ampla de uma política – *politics* – e as políticas concretas que a materializam – *policies*. A primeira é a concepção orientadora da mudança social a implementar, as segundas são elaboradas a partir da primeira enquanto seu enquadramento

orientador¹. Os trabalhos sobre a decisão e o seu processo assumem aparentemente esta partição e instalam-se essencialmente nas segundas, nas *policies*, nas políticas concretas e, frequentemente, no carácter técnico e pragmático da sua implementação ou na sua justificação e legitimação no quadro das metas estabelecidas como quadro político (*politics*).

Temos, assim, três níveis de análise que não só se articulam entre si como cada um possui características e espessura políticas que os tornam de *per se* susceptível de mapeamento. No campo das políticas educativas, estes níveis poderão ser representados da seguinte forma:



¹ De facto, não é possível traçar uma ligação directa entre o quadro amplo da política e as políticas concretas. Primeiro porque a sua mediação é feita por “tradutores”, como os burocratas, técnicos da função pública, que frequentemente refractam a intencionalidade do quadro amplo; em segundo lugar, porque muitas políticas têm a sua inspiração em contextos e pressões meramente pragmáticos provenientes de *lobbies*, da influência de actores-chave, etc. Contudo, a conexão entre o quadro amplo da política e as políticas elas próprias parece ser produtiva em termos heurísticos.

Por exemplo, não é raro ouvir-se determinados actores políticos defenderem o carácter emancipatório dos “currículos alternativos” (Nível 2) pela concepção política que teria estado na sua origem (Nível 1) visando a integração daqueles de quem a escola eventualmente teria desistido.

As potencialidades heurísticas desta perspectiva, que recusa o limbo (no sentido de não-lugar) a qualquer dos níveis de acção política, parecem ser:

- (i) as políticas e as decisões concretas (política1, política2, política3), mesmo as aparentemente mais técnicas (Nível 2 e 3), surgem como leituras de projectos de mudança social;
- (ii) os processos de decisão parecem desvelar-se mais claramente na sua espessura ideológica, permitindo a localização filosófica e política da própria tecnicidade da decisão e da implementação;
- (iii) o que, por seu turno, dilui e complexifica a separação entre os implementadores e os fazedores de políticas (Dale, 2001).

Efectivamente, no nível de concreção imediatamente a seguir aos das políticas concretas – *policies* – está a acção dos técnicos e burocratas que, nestes termos, nos surgem não como actores neutrais, mas como agentes de escolhas políticas. Da mesma forma, os decisores políticos são chamados a responder pela implementação, por mais técnica que seja, das suas opções de mudança. Em política, portanto, a divisão do trabalho não neutraliza as opções nem dos políticos nem dos implementadores, nem as remete para um *topos* político branco, para um não-lugar.

Por exemplo, a decisão política do actual governo, aliás em continuação da do anterior, de integrar o mais possível as crianças e os jovens no sistema escolar pelo combate quer ao insucesso quer ao abandono precoce (Nível 1), ao traduzir-se em políticas concretas – como a dos currículos alternativos, dos territórios educativos, a gestão flexível dos currículos, a autonomia das instituições escolares, a revisão curricular do secundário, etc. (Nível 2) – vê-se confrontada, na sua disseminação no sector social que pretende influenciar, com uma complexificação exponencial da(s) sua(s) localização(ões) política(s). A política geral pode surgir localizada num *topos* emancipatório e dadas políticas – nomeadamente, a já mencionada dos “currículos alternativos” –, aparente-

mente daí derivadas, surgirem com um potencial desenvolvimento localizado num *topos* regulatório – no caso, a gestão controlada da exclusão. A implementação concreta, técnica, por assim dizer, destas políticas, isto é, a sua tradução em dispositivos de ordem regulamentar e até pedagógica, não é também imediata e directamente determinada pelo teor e pelos *topoi* dos anteriores níveis. Veja-se, a título de ilustração, o caso da política com vista à atribuição de autonomia às escolas do ensino básico, secundário e jardim de infância: entre a sua concepção inicial (Barroso, 1996 e 1996a), a sua tradução em diploma legal, a sua regulamentação concreta e o seu efectivo funcionamento, é difícil delimitar os *lugares* políticos de uma forma cartesiana e unitária. No processo, o que parece ter surgido são lugares ambíguos e híbridos onde as similitudes com as performances das instituições em ambiente de mercado e o reforço do peso e do papel da comunidade educativa convivem lado a lado.

O segundo ponto de partida da nossa análise – o fim da legitimação das políticas por uma narrativa fundadora – imbrica-se com o primeiro. A narrativa da modernidade, nos seus diversos cambiantes, tinha como centro uma personagem triúnica: Homem, Razão e História. A humanidade, instrumento e agente, depois de dominar a natureza e os seus processos, dominaria, pelo conhecimento das suas leis, a sociedade e conduziria a história, isto é, a mudança social, no sentido necessário, “correcto” e desejado. Esta matriz moderna tornou a política, enquanto acção dos governos, o reino do “domínio” da mudança. É esta matriz que se adivinha por detrás quer do sonho positivista de uma sociedade cientificamente organizada quer da realização “científica” do “socialismo científico”, para só mencionar dois exemplos.

Como se sabe, com o esboroar tanto da narrativa da modernidade como da nossa crença nela, as propostas de mudança social já não são susceptíveis de se legitimarem por narrações quer filosóficas quer científicas (Lyotard, 1989). Primeiro, porque os processos de legitimação se pulverizaram: está-se longe de contemporaneamente se poder destacar um actor central e privilegiado dos processos de mudança social (sejam os trabalhadores, as mulheres, as etnias, as minorias sexuais, etc.). Os ideais emancipatórios surgem como heterogéneos e, por vezes, mesmo conflituantes entre si (e.g., ser mulher e assumir os direitos de cidadania e ser simultaneamente muçulmana tradicionalista emigrada numa sociedade como a francesa). Não é, assim, possível estabelecer um qua-

dro que seja ao mesmo tempo suficientemente amplo e suficientemente específico para que o “desejável” congrege os incomensuravelmente diferentes projectos dos múltiplos actores em presença (os anseios de dada minoria étnica, a afirmação política de um determinado movimento social, as reivindicações de uma dada minoria sexual, etc.). Segundo, o aumento do conhecimento sobre os processos de mudança social não se traduz imediatamente em domínio do social, como bem enfatizou Giddens em *As Consequências da Modernidade* (1992).

No nosso trabalho acima referido, sugeríamos que à matriz da concepção da política como *domínio* da mudança se parece substituir uma outra em que a mudança surge como susceptível de ser *gerida*, *pilotada* ou *surfada*:

«Surfar as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia (...). Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas táticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores (...). Gerir a mudança implica a assunção de um topos de decisão mais reflexivo do que o anterior, (...) dado que (...) a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. Em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural» (Stoer, Cortesão e Magalhães, *ibid.*: 212).

Mais adiante, procuraremos caracterizar estes conceitos de uma forma mais precisa enquanto instrumentos de mapeamento das políticas. Por agora, insistiremos que o facto de as políticas serem destituídas de um enraizamento filosófico, científico ou religioso universal, não quer dizer que a acção política seja por isso menos mapeável. Ao contrário do pós-modernismo reaccionário que afirma que tudo se equivale, é possível dizer que a pulverização dos *lugares*

políticos não neutralizou politicamente esses mesmos lugares. A interpetação da heterogeneização dos “desejáveis” traz a heterotopia para o lugar das utopias e a incomensurabilidade das diferenças para o lugar da sua domesticação. Não se trata, a nosso ver, de *anything goes*, mas de complexificação do diálogo e dos mapas políticos organizados quer em torno da emancipação e da regulação. Estes *lugares*, ao heterogeneizarem-se, se perderam em unidade e universalidade não se diluíram na sua insustentável leveza, passaram-se, antes, para a natureza do diálogo entre as diferenças. É agora o próprio diálogo e a interacção entre os actores que são susceptíveis de serem localizados como emancipação, como dominação, como alienação, etc., e não a acção política aparentemente dimanada da substância de cada um dos actores. Quer dizer, não é por uma política ser da autoria, apoiada ou influenciada por actores situados politicamente numa preocupação com a emancipação (sindicato, governos de esquerda, etc.), que assume imediatamente esse teor e a respectiva localização.

São, assim, as pontes, o diálogo e a acção que as políticas suscitam e veiculam que é possível e proveitoso mapear, e não a solidão de cada um dos actores e das suas acções. Não são, pois, os “princípios”, explícitos ou implícitos, de que uma política se reclama que permitem localizar essa mesma política, mas sobretudo a sua activação no contexto que visa enquanto projecto de mudança social e a acção específica dos agentes envolvidos.

Mapeando as decisões de política educativa

Em diversos trabalhos publicados em revistas de educação comparada nos anos 1990, R. Paulston defende que a ideia mapear corresponde a um exercício de tentar compreender as paisagens em transição (1993; 1994; 1999). Os mapas “ajudam a orientar os investigadores de educação comparada à medida em que vão assumindo novas e desafiadoras tarefas intelectuais e representacionais” (1993: 101). Elaborar um mapa é simultaneamente promover uma forma de ver o mundo e influenciar a visão do mundo de outros grupos. É também uma forma de produzir intertextualidade entre discursos que concorrem entre si, mostrar que todo o conhecimento é relativo a um espaço que é cada vez mais

definido como um espaço mundial (*world space*)². Assim, Paulston enceta um projecto de "cartografia social" que vê como uma "estratégia de oposição pós-moderna" que "procura abrir significados, desocultar limites dentro campos culturais e relevar as tentativas reaccionárias de fechar fronteiras e proibir traduções. É nisto (defende Paulston) que consiste o contributo pós-moderno do mapeamento para uma crítica anti-hegemónica" (1999: 454).

Enquanto Paulston desenha mapas de textos sobre educação comparada, o nosso objectivo é, como acima se disse, mapear políticas educativas e, mais especificamente, a tomada de decisões em educação. Implicitamente, isto também significa ter em consideração não só as ideologias que informam as decisões em educação, mas também o estabelecimento da agenda que permite (ou impede) dadas decisões verem a luz do dia. Por outras palavras, no sentido de mapear as decisões em educação, é também necessário mapear o terreno sobre o qual essas decisões assentam³. É claro que a arte de mapear tem sido tradicionalmente uma espada de dois gumes. Por um lado, tem tido um efeito orientador ao tornar claro aquilo que antes parecia confuso e aparentemente fragmentado; por outro lado, tem imposto fronteiras e criado afinidades que frequentemente se transformam no fundamento de novas (hegemónicas) relações de poder. No caso da cartografia social, este perigo é mitigado pelo carácter aberto do empreendimento, pela assunção de que os mapas necessitam constantemente de ser rearticulados com o valor das suas variáveis tornadas explícitas desde o início. Mais, neste caso particular, os objectivos do processo de mapeamento, como acima se disse, visam compreender não como a mudança social é dominada mas, antes, como é que a mudança social se manifesta na acção política que se encontra na base das políticas educativas e tal como esta se expressa em decisões no campo da educação.

As decisões em educação – mas não só neste campo, naturalmente – são sempre ideologicamente informadas, sejam elas formuladas directamente pelo

² Embora tenha que ser dito que a extraordinária desigualdade da capacidade para utilizar este espaço mundial levante dúvidas acerca do adjectivo "mundial":

³ Para uma tentativa de mapear o espaço sobre o qual assentam as decisões em educação, ver Cortesão e Stoer (2001a) que fornecem uma cartografia da transnacionalização do campo da educação em Portugal. Ver também a caracterização elaborada por J. A. Correia das ideologias educativas durante os últimos 25 anos (*cf.* Correia, 1999).

centro do sistema – de acordo com uma política geral resultante das opções feitas e das decisões tomadas – ou o resultado dessas decisões por aqueles que se encontram na periferia do sistema (técnicos, burocratas, professores e pais). As decisões em educação, por isso, são sempre situadas dentro de um dado quadro teórico e desenvolvem-se de acordo com diferentes procedimentos e diferentes objectivos (sejam eles implícitos ou explícitos). É importante aqui notar que o significado global das decisões tomadas nem sempre é fácil de descortinar, especialmente se se tiver em conta as refrações que sofrem na sequência de sucessivas traduções, quando passam pelos três níveis de decisão a que acima nos referimos.

Com isto em mente, e no sentido de proporcionar a descodificação das características estruturantes (frequentemente não explícitas) de diferentes tipos de decisão em educação, criou-se um dispositivo para analisar as decisões em educação. Este procura fornecer uma caracterização genérica destas num contínuo que se distende entre um *topos* emancipatório e um *topos* regulatório. Para começar, talvez seja útil explicar a estrutura deste instrumento e tornar explícito como é que ele pode fornecer a caracterização das decisões em educação.

O "surfar", "pilotar" e o "gerir" deste tipo de decisões podem ser considerados como sendo três tipos-ideais de decisão. Estes podem ser assumidos colectivamente pelas instituições ou individualmente pelos actores sociais no contexto de uma agenda que se estabelece no espaço que existe por detrás da tomada de decisão. Como acima se disse, é este espaço que determina que questões podem efectivamente surgir na agenda do processo de tomada de decisão⁴. Os parâmetros constituídos para a análise dos três tipos-ideais da tomada de decisão são os seguintes:

- o *quadro teórico*, isto é, a interpretação teórica mais aproximada dos procedimentos usados no processo da tomada de decisão;
- o *timing* da decisão, isto é, o período de tempo no qual se espera que os efeitos da decisão sejam sentidos (curto, médio e longo prazo);

⁴ Como argumentamos noutro lugar (*e.g.* Cortesão e Stoer, 2001; Stoer e Cortesão, 1999), a pobreza ou riqueza deste espaço dependerá em grande parte do grau do desenvolvimento do que Bernstein chama o campo de recontextualização pedagógica (1990).

- a *relação com o contexto mais amplo*, em que a decisão tomada é julgada relativamente à sua capacidade de ter em conta as características do contexto onde ela será implementada;
- o *modus operandi*, que procura identificar até que ponto o carácter tático ou estratégico predomina como base da acção a desenvolver;
- os *objectivos* a serem alcançados pela decisão tomada.

Quando estes parâmetros são colocados num eixo e as formas de lidar com a mudança social através da tomada de decisão são colocadas noutra, o resultado é aquele que pode ser visto no quadro seguinte:

Pensamos ser possível com este dispositivo caracterizar uma decisão como

QUADRO 1
Dispositivo para mapear as decisões em educação

Parâmetros de análise	Modos de lidar com a mudança social	Quadro Teórico	Timing da decisão	Relação com o contexto	Modus Operandi	Objectivo
		Surfar	Funcionalismo	Curto prazo	Decisões limitadas ao contexto	Táctica sem estratégia
Pilotar	Interaccionismo	Médio prazo	Decisões que reconhecem o contexto, mas não o tomam, suficientemente, em consideração	Escolha táctica das estratégias	Conciliação de interesses	
Gerir	Teoria Crítica	Longo prazo	Consideração sistemática do problema	Predominância das estratégias sobre as tácticas	Tentativa de ir à raiz dos problemas; desocultar	

Regulação

↑

↓

Emancipação

sendo do primeiro tipo (*surfar*) quando esta se situa dentro de um quadro teórico de funcionalismo, visando, por isso, responder harmoniosamente às necessidades do sistema. Este tipo de decisão consiste na tomada de medidas de curto prazo (medidas estas que são consideradas válidas independentemente do contexto que visam), recorrendo a múltiplas tácticas no sentido, sobretudo, de eliminar os sintomas percebidos como sendo indesejáveis. *Pilotar* significa uma decisão assumindo uma postura que valoriza as relações em presença e que procura, no médio prazo, conciliar os interesses em presença. Com este tipo de decisão, apesar de um reconhecimento inicial das características do contexto, o conhecimento acerca desse contexto não é determinante para as opções que são tomadas com base na escolha táctica das estratégias. O terceiro tipo de decisão representa um exercício de gestão da mudança social no sentido em que é uma decisão informada pelas preocupações da teoria crítica, em que os problemas não são abordados com base nos seus sintomas mas sobretudo com base na sua origem. Neste caso, estamos perante decisões que são tomadas com o olhar posto no longo prazo e fundadas numa consideração sistemática do contexto e em que, predominantemente, se recorre a estratégias para confrontar problemas que, dessa forma, deixam de ser sociais para passarem a ser sociológicos.

Em suma, trata-se de uma caracterização de três tipos-ideais de tomada de decisão no actual contexto sócio-económico e político que, como se sabe, encerra uma série de constrangimentos e limitações dentro dos quais os actores sociais e as instituições se movem com maior ou menor facilidade. Quando se analisa uma decisão concreta através desta grelha de análise, provavelmente verificar-se-á que essa decisão não revela exclusivamente as características atribuídas apenas a "surfar", a "pilotar" ou a "gerir", isoladamente considerados. É, por isso, importante enfatizar que nenhum dos parâmetros indicados é exclusivamente marcado por apenas um destes tipos-ideais. Assim como também é improvável que eles estejam, em todas as suas características, presentes no decurso de uma dada tomada de decisão em todos os três tipos de decisão. Por exemplo, uma decisão pode ser tomada pressionada pela urgência das circunstâncias no sentido de obstar a certos sintomas, mas ser estruturada com base nas características do contexto. Outra decisão pode ser informada pelas características do pensamento crítico, visando por isso ir até às raízes do problema a

ser confrontado, mas ser obrigada a responder no médio prazo. É muito possível, portanto, que em cada processo de tomada de decisão concreto se possa identificar uma mistura de características que no Quadro 1. são atribuídas selectivamente a cada um dos tipos de decisão *per se*. Contudo, a identificação de uma maior ou menor ocorrência dos aspectos característicos dos tipos-ideais de decisão em educação parece tornar possível identificar se a posição de dada decisão se encontra mais próxima da situação de “regulação” ou de “emancipação”.

Conclusão

A nossa análise do processo de tomada de decisão no campo das políticas educativas obriga-nos, em última análise, a concordar com Stephen Ball quando ele chama a atenção para o facto de as políticas serem distintas e, por isso, não poderem ser tratadas todas da mesma forma. Reconhecemos, pois, ser necessário desenvolver uma concepção diferenciada das políticas (Ball, 1994). Recorrendo a uma imagem talvez algo caricatural poderá, neste sentido, afirmar-se que caminhar sobre um tapete rolante no sentido da sua deslocação, ou tentar fazê-lo no sentido contrário a ela, exige esforços diferentes e traduz-se, eventualmente, em resultados igualmente diversos. Do mesmo modo, actuar num contexto educativo orientado por medidas fortemente regulatórias, ou emancipatórias, também não são situações de modo algum semelhantes. O nosso dispositivo para mapear decisões políticas em educação funda-se precisamente nesta ideia. No entanto, a chamada de atenção de Ball tenderá a privilegiar análises políticas ao nível da disseminação, administração e implementação (Níveis 2 e 3). Pela nossa parte, reconhecemos, portanto, a perspicácia de Dale quando argumenta que separar a implementação de uma política da sua elaboração não só distorce mas também conduz a uma incorrecta compreensão do papel do estado nas políticas educativas. O estado, que numa época de globalização necessita crescentemente de ser pensado simultaneamente numa dimensão nacional e supranacional, estabelece em última análise os limites em relação à educação, i.e., em relação não só a “quem é ensinado” e a “o que é

ensinado” mas também em relação a “quem é ensinado o quê” (Dale, 2001). A insistência de Dale na importância da decisão política ao nível governamental (Nível 1) reforça a necessidade de ter em conta não só todos os três níveis políticos do processo de decisão, mas também de ter em consideração o processo como um todo, i.e., a tomada de decisão, o estabelecimento da agenda e a produção de ideologias educativas. Como esperamos ser claro, este artigo é referente apenas ao primeiro destes três.

Correspondência: Luiza Cortesão, António M. Magalhães e Stephen R. Stoer, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da FPCE/UP, Rua do Campo Alegre, 1055, 4150-069 Porto (email: antonio@psi.up.pt e stoer@psi.up.pt).

Referências bibliográficas

- BALL, Stephen J. (1994) “Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna”, *Journal of Education Policy*, 9, 2, 171-182.
- BARROSO, João (1996) *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1996a) *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- BERNSTEIN, Basil (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV, Class, Codes and Control*, Londres: Routledge.
- CORREIA, José Alberto (1999) “As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 1, 81-110.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. (2001a) “Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: o Caso Português”, in Boaventura Sousa Santos (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Edições Afrontamento (no prelo).
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. (2001b) *Navegando à Bolina*, Porto: Edições Afrontamento (no prelo).
- DALE, Roger (2001), “Globalization and Education: Demonstrating a Common World Educational Culture or Locating a Globally Structured Educational Agenda?”, *Educational Theory* (no prelo).
- GIDDENS, A (1989) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- KELLNER, D. (1990) “The postmodern turn: positions, problems and prospects”, in Ritzer (org.) *Frontiers of Social Theory: the new syntheses*, 281-281, Nova Iorque: Columbia University Press.
- LYOTARD, J.-F. (1989) *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.

- PAULSTON, Rolland G. (1993) "Mapping Discourse in Comparative Education Texts", *Compare*, 23, 2, 101-114.
- PAULSTON, Rolland G. (1999) "Mapping Comparative Education after Postmodernity", *Comparative Education Review*, 43, 4, 438-463.
- PAULSTON, Rolland G. e LIEBMAN, Martin (1994) "An Invitation of Postmodern Social Cartography", *Comparative Education Review*, 38, 215-32.
- STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza, e MAGALHÃES, António M. (1998) "A Questão da Impossibilidade Racional de Decidir e o Despacho sobre os Currículos Alternativos" in Albano Estrela e Júlia Ferreira, *La Décision en Education/A Decisão em Educação*, Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AFIRSE).