

¹ Sociólogo, Doutor em Educação e Professor Associado do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, da Universidade do Minho (Portugal). Director dos cursos de Mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Sociologia da Educação e Políticas Educativas, e de Educação para a Saúde. E-mail: ajafonso@iep.uminho.pt

Correspondência:
Address:
Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar
BRAGA –
PORTUGAL 4710-057

ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OBSESSÃO AVALIATIVA

THE STATE, EDUCATIONAL POLICIES AND AN OBSESSION WITH ASSESSMENT

Almerindo Janela Afonso*

Resumo

O crescente protagonismo da avaliação não pode ser compreendido à margem da natureza das políticas públicas e educacionais contemporâneas, nem, mais especificamente, à margem do papel e redefinição do Estado em contexto de globalização. Inicialmente impulsionada pela emergência de governos neoconservadores e neoliberais, há duas décadas e meia, a avaliação tornou-se obsessiva e unidireccional, quer pelo facto de continuar a manter a sua presença de forma relativamente indiferente à natureza de governos de outras orientações político-partidárias quer pelo facto de continuar a contribuir para maximizar as funções de controlo e de legitimação, em vez de apoiar mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização (accountability) mais congruentes com a promoção de justiça social e educacional.

Abstract

The growing central role of assessment cannot be understood separate of contemporary public and educational policies, or, more specifically, isolated from the role and redefinition of the State in the context of globalization. Initially, prompted by the emergence of neo-conservative and neo-liberal governments, twenty five years ago, assessment became a single-focused obsession, whether due to the fact that it continues to maintain its presence, in a way that is relatively indifferent to the nature of governments and other political-party orientations, or due to the fact that it continues to contribute to maximizing the functions of control and legitimization, rather than supporting democratic mechanisms of accountability and responsibility that are more in keeping with the promotion of social and educational justice.

Artigo recebido em:
20/02/2007
Aprovado em:
17/03/2007

Palavras-chave

Estado; Políticas educacionais; Avaliação.

Keywords

State; Educational policies; Assessment.

Desde o início dos anos oitenta do séc. XX, temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Num número crescente de países, e de uma forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas históricas e sócio-políticas, a avaliação tem ampliado consideravelmente as suas fronteiras e diversificado a sua presença, passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as que têm dado grande centralidade à comparação nacional e internacional dos resultados académicos dos estudantes), como, também, contribuindo para a definição, implementação e controlo de outras políticas públicas.

A emergência da *nova direita* e a avaliação

Em países capitalistas centrais, como os EUA e a Inglaterra, coincidindo com a última grande vaga de reformas de *modernização conservadora*, a crescente centralidade da avaliação educacional foi, em grande medida, induzida pela possibilidade de essa mesma avaliação se tornar um dos instrumentos mais eficazes para introduzir mudanças em diferentes sectores sociais. Essas mudanças foram, inicialmente, inspiradas numa

nova ideologia emergente — a ideologia da *nova direita* — uma espécie de *melting pot* político, económico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo)liberal e (neo)conservadora, os quais acabaram tendo expressão concreta em muitas medidas e decisões de carácter híbrido e heterogéneo, assumidas por diferentes governos deste período (AFONSO, 1998; 1999; 2000).

Naquele contexto, uma das expressões mais fortes da emergente obsessão avaliativa foi o retomar dos exames nacionais – exames agora reactualizados por processos mais sistemáticos de natureza técnica e metodológica. Assim, estes exames são instrumentos de avaliação aferidos por possuírem um grau mais elevado de validade e fidedignidade, destinando-se a ser aplicados globalmente a populações escolares específicas, mas também a amostras representativas de uma determinada população. São, por isso, exames relativamente distintos dos exames tradicionais, aparecendo num outro contexto histórico, com motivações económicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas.

Os exames tradicionais, se exceptuarmos as funções que poderão ter desempenhado em contextos pré-capitalistas onde alguns situam a sua mais remota origem, desenvolveram-se, sobretudo, ao longo do século XIX, como instrumentos privilegiados de avaliação e selecção que a escola pôs ao serviço das modernas administrações burocráticas públicas e privadas porque estas começavam a ser fortemente pressionadas para alterar os seus antigos sistemas de recrutamento e *patronage* (muitas vezes baseados em recomendações pessoais, em critérios de nomeação discricionários e até na compra de cargos públicos), ou porque o próprio desenvolvimento do sistema capitalista começava a ver vantagens económicas na assunção, por parte do sistema educativo formal, da função de selecção e hierarquização dos indivíduos (futuros trabalhadores ou quadros técnicos), realizada em função de critérios supostamente neutros e meritocráticos que assim passariam a ser percebidos como a forma mais vantajosa e eficiente de regular (e legitimar) o acesso diferencial ao sistema ocupacional. Posteriormente, as políticas que levaram à expansão da escola de massas, e que, em alguns países pelo menos, tiveram o seu apogeu já nos anos sessenta do século passado, haveriam de manter os exames nacionais como mecanismo de selecção escolar, já não tanto por razões económicas, mas por se tratar de um dispositivo de avaliação julgado congruente com a exigência de homogeneidade ou uniformidade

de critérios inerente à visão mais restrita (e meritocrática) da igualdade formal de oportunidades.

Não por mera coincidência, a crítica à função reprodutora da educação escolar (marcada pelo trabalho agora clássico *La Reproduction* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron) haveria de assentar precisamente na análise sociológica do *arbítrio da acção pedagógica* e na desocultação da sua neutralidade aparente, e pôr os exames em exame: “Nada mais próprio do que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, pois que leva aqueles que se eliminam a assimilar-se àqueles que são mal sucedidos, permitindo àqueles que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver na sua eleição o atestado dum mérito ou dum ‘dom’ que os teria feito preferir, em qualquer hipótese, a todos os outros. É somente com a condição de descobrir no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente por que tantos aspectos do seu funcionamento, como procedimento patente de selecção, obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que ele dissimula” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 198-199).

Acrescentando algumas outras funções às funções anteriores dos exames tradicionais, os novos exames (agora reactualizados e designados, entre outros modos, de avaliação externa ou provas de avaliação estandardizadas) pretendiam cumprir duas funções básicas complementares: continuar a ser um dispositivo de controlo central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, desta forma, um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (*rankings*), os quais deveriam, supostamente, apoiar a *livre escolha* educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar. Portanto, o facto de o Estado usar a avaliação como instrumento de controlo não se apresentava, em si mesmo, como algo de novo. Novo, pelo contrário, era o facto de esse mesmo controlo sobre os resultados escolares já não se subordinar nem se restringir a uma mera lógica hierárquica e burocrática, articulando-se a partir de então com mecanismos de mercado educacional (ou, mais exactamente, de *quase-mercado*).

Dito de outra forma, numa primeira fase dos governos da *nova direita*, tratava-se essencialmente de introduzir a ideologia de mercado no próprio espaço público estatal e não tanto de avançar para mecanismos de privatização *tout court*, embora tenham sido muito fortes as críticas de muitos sectores sobre o monopólio da escola pública. Aliás, de acordo com a opção neoliberal mais ortodoxa, os bens educativos públicos deveriam passar a integrar o conjunto dos bens *mercadorizáveis*, ou seja, os bens sujeitos à liberdade da oferta e da procura — pretendendo, assim, quebrar a vinculação histórica e democraticamente estabelecida entre a educação como direito e bem colectivo e a obrigação do Estado democrático prover e assegurar a universalidade dessa mesma educação (pelo menos a educação básica).

Entretanto, apesar da forte presença desta dimensão mais neoliberal, o Estado não se retirou nem abdicou do poder de direcção e de controlo sobre o sistema educativo, mesmo quando, em conjunturas específicas e de diversos modos, acabou transigindo com a tendência para redefinir os actores educativos como clientes ou consumidores, aceitando passivamente a possibilidade de novas discriminações e exclusões como consequência perversa da desvalorização da escola pública, permitindo a liberalização das escolhas educacionais sem levar em conta a distribuição social desigual do capital cultural e económico, ou, ainda, fragilizando direitos e conquistas da cidadania democrática em decorrência da diminuição dos investimentos públicos na educação.

Mais genericamente, tal como alguns autores têm chamado a atenção (há muito mais de uma década, por exemplo, GAMBLE, 1994), o Estado não deixou de reforçar o seu poder coercitivo, nem afrouxou substantivamente o exercício do seu papel de regulação social, tendo, simultaneamente, e de uma forma só aparentemente paradoxal, continuado a promover a sua própria retracção como Estado e a favorecer a expansão do mercado (AFONSO, 1999; 2000; 2001).

No que diz respeito, mais concretamente, à educação, os governos de inspiração neoliberal e neoconservadora adoptaram políticas híbridas que foram a expressão daquilo que atrás se afirmou. Por um lado, assistiu-se a um aumento do controlo do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de “competências essenciais” em diferentes níveis de ensino (sobre o caso português, ver, por exemplo,

AAVV./Dep. Educação Básica, 2001), ou revalorizaram-se e actualizaram-se os dispositivos de inspecção e a implementação de novas formas de avaliação externa; por outro lado, verificou-se a criação de mecanismos de liberalização e de privatização, e a adopção de modelos de administração e gestão tecnocrática e profissional (*new public management*) que conferiram uma maior autonomia processual e uma maior eficiência aos estabelecimentos de ensino públicos. Em Inglaterra, por exemplo, o próprio “discurso da gestão” parece ter desempenhado um papel central no sentido de apoiar outras mudanças importantes na orientação da política educativa, servindo, nomeadamente, como refere S. Ball (1990), como a “antítese linguística da crise”, isto é, como o discurso que veio procurar pôr ordem onde supostamente predominava o caos, implantar a racionalidade onde predominava a irracionalidade, promover a eficiência e a eficácia onde predominava a ineficiência e o desperdício. A gestão surgiu assim como uma espécie de “tecnologia moral” num período marcado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, preocupadas em impor a velha ordem baseada nos valores da família e da religião, e desejosas de retomar o ensino disciplinado, disciplinador e meritocrático adequado aos princípios do *neodarwinismo social* (outra das manifestações do mercado educacional), revalorizando as disciplinas básicas como a língua materna, a matemática, as ciências da natureza, a história e os métodos da pedagogia tradicional, enquanto vectores de um designado movimento de retorno ao básico (*back to basics*), à autoridade dos professores e à ligação neovocacionalista da escola com o mundo do trabalho (AFONSO, 1995).

Transitando gradualmente para uma outra fase nas políticas de governação (que deixo aqui apenas sinalizada para retomar a sua análise em outra oportunidade), foi sendo incentivada a criação de parcerias com empresas e outros actores externos ao sistema, pretendendo, assim, promover a co-responsabilização em relação às funções educativas (e, com isso, procurando novas formas de legitimação num contexto de crescente retracção nos investimentos públicos). Dito de outro modo, num momento em que as formas de actuação do Estado começavam a ser mais claramente discutidas e redefinidas (AFONSO, 2001), a adopção de algumas medidas que visavam a descentralização de responsabilidades e a subsequente avaliação das acções e das decisões locais e institucionais relativas à implementação das políticas educativas centralmente definidas, pareciam constituir estratégias de “legitimação compensatória” não desprezíveis (cf. por exemplo, WEILER, 1996). Neste último caso, por exemplo, a autonomia

das escolas públicas, mais retórica do que real, acabou por ser mais um pretexto para a avaliação e responsabilização dos actores educativos – o que foi, aliás, absolutamente essencial para promover uma outra representação sobre o papel do Estado, agora cada vez mais distante das suas funções de bem-estar social e das obrigações que assumia quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos.

A relativa indiferença da avaliação às concepções político- ideológicas

Nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas democráticos ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas que lhe subjazem e foram, também, alcançando uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...) em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade.

Neste sentido, o que vem aparecendo como relativamente inesperado no período mais recente (meados dos anos noventa e seguintes) é o facto de outros governos de orientação político-ideológica distinta (socialistas ou sociais-democratas de centro-esquerda) terem assumido o poder, após a vaga da *nova direita*, sem, todavia, modificarem substancialmente muitas das decisões herdadas do período anterior. Pelo contrário, em certos casos, estes governos foram até mais longe na expansão e concretização de determinadas políticas educacionais (como as que dizem respeito à avaliação externa baseada em exames) que se destinavam, em grande medida, a introduzir maior selectividade e discriminação. Incentivaram, também, a promoção de *rankings* de escolas e de outros mecanismos, igualmente discutíveis, indutores de *quase-mercados educacionais* ou propiciadores de formas espúrias de competição e emulação entre os principais actores escolares; redefiniram os princípios da formação inicial

e continuada de professores e introduziram alterações profundas nas respectivas carreiras, ocorrendo, por vezes, a implementação de modelos de avaliação dos próprios profissionais de ensino em estreita relação com a produção de resultados académicos dos alunos, resultados esses mensuráveis (não apenas, mas sobretudo) por intermédio dos referidos exames externos standardizados. Tudo isto, sob a justificação do necessário aumento da competitividade económica, da eficiência e eficácia do Estado e da melhoria da *qualidade* da educação escolar.

No entanto, no que diz respeito a este último aspecto, o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa *racionalidade instrumental* que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o consequente aumento da selectividade social. Por outro lado, no que diz respeito às tendências gestionárias neoliberais (que têm vindo a influenciar a educação, em geral, e a escola, em particular), a chamada gestão da qualidade total (*total quality management*), originada como modelo nas empresas produtivas, pode, quando transposta de forma enviesada e acrítica, induzir (no pior sentido da expressão *total*) práticas de algum modo semelhantes às que estão subjacentes à concepção de *instituição total* analisada por Goffman. Dito de outro modo, a gestão da qualidade total pode induzir acções de vigilância panóptica, auto-justificadas até como inovadoras, eficazes e necessárias, sobretudo, quando pretenderem gerir, regular e controlar todos os processos e comportamentos dos actores, de modo a levá-los a alcançar, a qualquer preço, os objectivos externos definidos pelo Estado ou pelo mercado. Tudo isto poderá ocorrer passando por cima das margens de autonomia relativa dos professores, e desvalorizando processos colegiais e relacionais de participação de todos os intervenientes, com o eventual accionamento inadequado, por parte de alguns gestores escolares autocráticos, dos meios de avaliação de desempenho ou dos meios de sanção disciplinar e de *violência simbólica* ao seu dispor. Obviamente, esta não tem que ser (nem é) a única possibilidade de organizar e gerir as escolas. Para ser tecnicamente eficaz (e científica e pedagogicamente competente), a gestão não tem que ser autocrática, despolitizada ou anti-democrática (a este propósito, ver AFONSO, 2003).

A avaliação da qualidade da educação é um direito dos cidadãos e um dever do Estado democrático

Não contesto a necessidade de fazer (mas a forma como muitas vezes se faz) avaliação externa dos alunos, dos professores e das escolas. Aliás, o acesso às informações que devem ser disponibilizadas pelos processos de avaliação é uma prerrogativa legítima dos cidadãos e do próprio Estado democrático, em favor do incremento da participação cívica e educacional, e em congruência com a transparência e a responsabilização. Também, por isso, é absolutamente necessário que as próprias políticas públicas educacionais sejam avaliadas. Mas a avaliação das políticas, nos campos da educação e da formação, não pode circunscrever-se à avaliação dos alunos ou à avaliação das aprendizagens (como também não é nem pode ser, isoladamente ou mesmo de forma conjugada, avaliação dos professores ou avaliação das escolas). A avaliação dos sistemas educativos pode, em alguns casos, ser a avaliação conjugada de alunos, professores e escolas, mas, mesmo assim, não coincide necessariamente com a avaliação de políticas, ainda que a interface seja relativamente óbvia. A avaliação das políticas (sobretudo em contextos *macro* e *mega*) implica, entre muitas outras dimensões, conhecer os processos de génese, desenvolvimento e decisão política; pressupõe uma análise dos factores relacionados com a natureza política do Estado, a sua maior ou menor *autonomia relativa*, a evolução e as implicações dos processos de globalização e transnacionalização, os (novos) processos de regulação, as reconfigurações e as lógicas de mediação Estado, mercado, *terceiro sector*, entre muitos outros aspectos. Neste sentido, apesar da insistência frequente na necessidade de uma *cultura de avaliação*, a avaliação das políticas está consideravelmente menos teorizada (e menos valorizada) e é menos praticada do que a avaliação dos alunos, das escolas e dos professores.

Em qualquer dos casos, e tendo em conta a complexidade da realidade social e educacional, não posso, no entanto, defender mecanismos de avaliação que, muitas vezes, parecem pretender *medir* apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma

concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Defendo, por isso, que a escola (pública ou privada) com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efectivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes standardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa. Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas. Aliás, a emergência do chamado *Estado-avaliador* tem significado um importante retrocesso porque, entre outras razões, promoveu a recuperação, actualização e predomínio de muitos dos pressupostos e instrumentos positivistas e quantitativistas em avaliação, favorecendo, assim, a desvalorização social e política da complexidade dos processos sociais e educativos (AFONSO, 2000; 2005). Do meu ponto de vista, este é um dos aspectos importantes a considerar na análise das políticas avaliativas, mas que, no entanto, tem sido negligenciado em muitos dos trabalhos que utilizam acriticamente o conceito de Estado-avaliador – conceito este que surgiu inicialmente no âmbito dos estudos relativos às políticas de ensino superior, procurando designar uma nova forma de actuação do Estado (sobre o Estado-avaliador, ver NEAVE, 1988; AFONSO, 1999, 2000; BROADFOOT, 2000).

Formação em avaliação, *avaliabilidade* e responsabilização democrática

Por muitas razões, uma ampla formação de professores (e de outros profissionais de educação) em avaliação torna-se cada vez mais urgente.

Sem esse conhecimento, reflexão e prática, a acrescentar a outros saberes e conhecimentos que são constitutivos de uma concepção de professor como trabalhador intelectual, será mais fácil esperar que os diferentes sistemas de avaliação acabem por se impor, tal como são propostos, sem uma participação activa, fundamentada e crítica daqueles que são os principais actores e sujeitos educativos. Actualmente, as atitudes de resignação ou de alheamento relativamente a certas tendências das políticas educacionais estão favorecendo a dominância das orientações produzidas por estruturas especializadas para a concepção e gestão da avaliação – estruturas essas mais adequadas ao exercício do poder de *experts* que trabalham em departamentos centrais do Estado, em organizações específicas com grande autonomia ou mesmo em organizações privadas, quase sempre afastadas das realidades da educação e nada preocupadas com os actores educativos e as particularidades dos contextos locais e institucionais.

Todavia, sem o desenvolvimento de processos adequados de formação e de participação torna-se difícil promover a reflexão científica, metodológica, ética e política em torno das questões da *avaliabilidade* (isto é, em torno das condições de possibilidade de avaliar adequadamente actores, organizações, contextos e políticas), e também será mais difícil, por consequência, construir modelos democráticos e transparentes de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Justamente por isto, o excesso de avaliação pode ser considerado obsessivo e tendencialmente unidireccional quando a sua utilização se torna relativamente indiferente à natureza político-partidária dos governos e quando acaba maximizando, de forma duradoura, a função de controlo e de legitimação em prejuízo evidente do apoio a mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização, os quais, por sua vez, deveriam ser mais valorizados enquanto processos de participação, de justificação de investimentos públicos na educação e de promoção de justiça social e educacional.

Referências

AFONSO, A. J. O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 8, nº 1, p. 73-86, 1995.

- AAVV./DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, nº 69, p. 139-164, 1999.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional”. **Educação & Sociedade**, nº 75, p. 15-32, 2001.
- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: Maria Teresa Esteban (org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. S. Paulo: Cortez, p. 38-56, 2003.
- AFONSO, A. J. Ainda há lugar para a avaliação emancipatória? In: Regina Leite Garcia et al. (orgs.) **Cotidiano – Diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-27, 2005.
- BALL, S. J. Management as moral technology. In: BALL, S. (org.) **Foucault and Education**. London : Routledge, p. 153-166, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Ed. Minuit, 1970.
- BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, nº 130, p. 43-55, 2000.
- GAMBLE, A. **The Free Economy and the Strong State**. 2ª ed. London: Macmillan, 1994.
- NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**. vol. 23, n.ºs 1/2, p. 7-23, 1988.
- WEILER, H. Enfoques comparados en descentralización educativa. In: PEREYRA, M. et al. **Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos**. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 208-233, 1996.