
AUTONOMIA DA ESCOLA E ESCOLHA PARENTAL: DIREITOS DO CONSUMIDOR VERSUS DIREITOS DO CIDADÃO NA POLÍTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA*

Geoff Whitty**

Este artigo debruça-se sobre a crescente ênfase das forças do mercado na educação estatal em muitos lugares do mundo onde a educação tem sido até agora tratada como um serviço público. Ao lado do, e potencialmente em lugar do fornecimento colectivo proporcionado por organismos públicos com a responsabilidade de se preocuparem com as necessidades de toda a população, há um número crescente de escolas quase-autónomas com orçamento próprio competindo no mercado por clientes individuais. Cada vez mais a educação é tratada como um bem privado em vez de ser vista como uma responsabilidade pública. O artigo considera as razões para estas mudanças e sugere que envolvem um reposicionamento da educação em relação ao Estado e à sociedade civil. Prossegue explorando as implicações de tais mudanças em termos de justiça social, e, baseando-se na experiência de um determinado número de países, conclui que as reformas tendem para exacerbar as divisões sociais entre escolas e entre os alunos que frequentam escolas diferentes. Argumenta que há uma necessidade urgente de

* Texto de uma comunicação apresentada na Universidade de Lisboa, em 25 de Maio de 1995.

** Professor de Sociologia da Educação, titular da Cátedra *Karl Mannheim* e Director do Departamento de *Policy Studies* do *Institute of Education* – Universidade de Londres – Grã-Bretanha.

conseguir um equilíbrio melhor entre os direitos dos pais de escolher as escolas e currículos para os seus filhos e o dever das autoridades públicas de promoverem a educação para todas as crianças. Contudo, ao apelar à reafirmação dos direitos dos cidadãos conjuntamente com os direitos do consumidor em educação, sugere também que as mudanças na natureza das sociedades contemporâneas requerem o desenvolvimento de novas concepções de cidadania e de novas formas de representação através das quais os direitos dos cidadãos possam ser expressos.

Neste artigo pretendo argumentar que as estruturas dos sistemas educativos e os seus estilos associados de tomada de decisão afectam os modos de solidariedade social e as formas de consciência e representação políticas. Mais especificamente, sugerirei que a preferência actual em muitos sistemas educativos, e que está «na moda», pela autonomia institucional e escolha dos pais, é pouco provável que ajude a aumentar o poder da maioria dos cidadãos em sociedades desiguais. Pelo contrário, a celebração da diversidade e da escolha entre indivíduos com um acesso desigual aos recursos culturais, assim como aos recursos materiais, provavelmente impedirá mais do que aumentará as suas chances de emancipação. No entanto, novos modos de colectivismo, que prestem mais atenção às legítimas aspirações de indivíduos de todas as proveniências sociais necessitam de ser desenvolvidos.

Na Grã-Bretanha, durante o período chamado de consenso social democrático a seguir à Segunda Guerra Mundial (C.C.S., 1981), todas as crianças, com excepção de uma pequena minoria, eram educadas em escolas estatais financiadas pelas autarquias democraticamente eleitas (L.E.A.s¹). De 1940 até meados da década de 70, uma das ênfases da política social-democrata centrava-se na intervenção estatal visando assegurar o direito de acesso a um modelo standardizado de educação para todos, conjuntamente com um grau de discriminação positiva que permitisse que os grupos desfavorecidos tirassem partido desse modelo.

¹ N.T.: Local Education Authorities – Serviços de educação ao nível das autarquias.

No entanto, para os políticos neo-liberais que dominaram a elaboração da política educativa na Grã-Bretanha, e noutros lugares durante grande parte dos anos 80, os assuntos sociais estão melhor organizados de acordo com o «princípio geral da soberania do consumidor», que sustenta que cada indivíduo é o melhor juiz ou juíza das suas necessidades e desejos, e daquilo que é melhor para os seus interesses. A preferência pela introdução de mecanismos de mercado na educação, em parte devido a uma predilecção pela liberdade de escolha como um bem em si próprio, está também fundada na crença de que a competição produz melhorias na qualidade dos serviços oferecidos, o que, por sua vez, aumenta o potencial da economia para produzir riqueza. Traz assim, por esse meio, ganhos para os menos favorecidos assim como para os socialmente privilegiados.

Tanto quanto é permitido dizer que os mercados têm vencidos (mesmo vítimas) assim como vencedores, o fornecimento de uma rede mínima de segurança mais do que benefícios universais, é visto como a melhor forma de proteger os desfavorecidos sem retirar incentivos ou criar uma cultura de dependência universal. Mas, por vezes, é também reivindicado que o mercado providencie efectivamente justiça social mesmo para os mais desfavorecidos, ao colocar uma escolha real nas mãos dos que são obrigados a frequentar escolas de bairro² no centro da cidade, em vez de, como antes, existir um sistema onde apenas os ricos (ou aqueles capazes de manipular o sistema) podiam escolher a escola até mudando de casa se necessário fosse, no caso de não poderem pagar para frequentar uma escola particular.

Numa tentativa de acabar com o que viam como um “monopólio” das LEA, dominado pelos interesses do produtor, os governos de Thatcher e Major introduziram as seguintes medidas políticas:

- *Assisted Places Scheme (APS)* – surge no Education Act de 1980, através do qual aos alunos provenientes de famílias de meios modestos era atribuído um apoio financeiro que lhes permitisse frequentar escolas independentes, academicamente excelentes e assim escapar das escolas do Estado supostamente ineficazes.

² N.T.: O autor refere-se a “neighbourhood comprehensives”.

- **Uma Reforma dos Conselhos de Gestão (Governing Bodies)** – das escolas estatais, que surge no Education Act de 1986. Esta medida retirou a maioria «automática» das LEA que alegadamente trabalhavam para os seus interesses e que, até aí, tinham controlado a maioria das escolas, e aumentou a representação dos pais e dos interesses das empresas locais.
- **City Technology Colleges (CTCs)** – Estas escolas foram criadas em 1986, como novas escolas secundárias para o centro das cidades, inteiramente independentes das LEA, com uma ênfase curricular nas ciências e na tecnologia, administradas por associações independentes com patrocinadores do mundo das empresas que era suposto providenciarem muito do financiamento necessário, mas onde haveria um financiamento periódico do Governo central.
- **Grant Maintained Schools** – Estas escolas foram criadas por uma cláusula no Education Reform Act de 1988 que permite às escolas estatais desligarem-se das LEA após uma votação dos pais, e funcionarem autonomamente com financiamento directo do Governo central.
- **Administração Local das Escolas** – Esta política constitui outro aspecto do Education Reform Act de 1988, que deu, àquelas escolas que permaneceram com as LEA, controlo sobre os seus próprios orçamentos e administração do dia-a-dia, recebendo fundos (incluindo aqueles para os salários dos professores) de acordo com uma fórmula que assegura que pelo menos 80% do orçamento de uma escola é determinado directamente pelo número e idade dos seus alunos.
- **Open Enrolment** – Esta medida permitiu que as escolas com “boa imagem” pudessem atrair o maior número de alunos possível, pelo menos até ao limite das suas capacidades físicas, em vez de estarem limitadas a zonas de recrutamento restritas a fim de que outras escolas pudessem permanecer abertas. Isto foi visto como o necessário corolário do financiamento *per capita*, criando o que pode ser chamado um quase-mercado na educação.

O Education Act de 1993 alargou os princípios da diversidade, escolha e autonomia institucional a todo o sistema escolar estatal.

Num sentido estritamente económico, estas políticas de quase-mercado não podem ser vistas como uma privatização do sistema educativo, mas requerem que as instituições do sector público operem mais como instituições do sector privado e que as famílias tratem as decisões educativas de uma forma similar a outras decisões acerca do consumo privado.

Estas reformas foram amplamente criticadas pela Esquerda, porque parecem incorporar um compromisso em criar, não uma sociedade mais igualitária mas uma que seja mais «aceitavelmente» desigual. Não existe uma aspiração para uma efectiva igualdade de resultados educativos entre grupos de classe social e etnia diferentes. Defende-se que tal objectivo trouxe um «nivelamento por baixo» dos resultados conseguidos (*achievement*), e foi perseguido à custa da liberdade individual. Para a Esquerda, parece que os direitos individuais estão a ser privilegiados à custa da noção de uma ordem social justa (Connell, 1993).

Contudo, embora tais reformas possam ser vistas como uma cruzada típica da Nova Direita para estimular as forças do mercado à custa dos «interesses do produtor», essa é apenas uma forma de as encarar. O seu apelo mais lato assenta numa intenção declarada de encorajar o crescimento de diferentes tipos de escola, que respondam às necessidades de comunidades particulares e grupos de interesse. Este argumento é especialmente sedutor quando está ligado à reivindicação de que a diversidade de tipos de escolarização não significa necessariamente hierarquização e, nestes contextos, as novas políticas ganharam alguns aderentes mesmo entre os grupos desfavorecidos.

Tais Reformas estão também ligadas aos conceitos de identidades múltiplas e pluralismo radical e podem assim parecer mais atractivas do que noções unidimensionais da escolarização oficial e mesmo de noções unidimensionais de cidadania.

Assim, a adopção da ideia da escolha e diversidade em educação parece à primeira vista apoiar concepções de uma sociedade aberta e democrática assim como de ideologia de mercado. Colocadas nestes termos, as novas políticas têm um apelo potencial muito para além da Nova Direita e têm de ser levadas a sério por aqueles que defendem um compromisso com a justiça social. A acentuação múltipla das reformas recentes estava particularmente patente no Relatório Picot na Nova Zelândia (Grace 1991; Gordon, 1992). Na Grã-Bretanha, as Reformas foram sempre associadas principalmente à agenda da

Nova Direita e as ambiguidades aí retratadas eram associadas tanto às tensões entre as vozes neo-liberais e neo-conservadoras como aos efeitos de qualquer agenda social-democrata de uma igualdade desvanescente.

No entanto, de acordo com Roger Dale (1994), algumas das tensões poderão também ser atribuídas a uma emergente agenda «neo-Schumpeteriana» que se torna evidente num recente *British White Paper* sobre competitividade económica e influenciada por políticas prosseguidas em muitas das economias da chamada Orla do Pacífico.

Entretanto, os autores americanos Chubb e Moe (1992) identificaram os aspectos neo-liberais da abordagem Britânica como «uma lição sobre reforma escolar» que outros países devem seguir. A retórica dos «cinco grandes temas» do Governo Britânico – qualidade, diversidade, escolha parental, autonomia e responsabilidade da escola – já é familiar em muitos outros países com regimes políticos diferentes (Whitty & Edwards, 1992). Estas políticas têm sido até agora mais marcantes no mundo anglófono, especialmente na Grã-Bretanha, Estados Unidos, Nova Zelândia e partes da Austrália, mas existem provas de que o seu apelo está actualmente a alastrar-se a outros mundos. Apesar da recente resistência popular à acrescida ajuda estatal às escolas privadas em França, há um interesse cada vez maior em vários países da Europa em desregular a escolarização.

Um artigo de Manfred Weiss (1993) sugeriu que «pluralismo, descentralização, desregulação, maior diversidade e aumento de poder dos pais, estão mesmo a ser promovidos como novos princípios orientadores da política educativa na Alemanha Corporativista. Mesmo Taiwan, uma das «economias tigre» da Orla do Pacífico que até aqui tinha tido um sistema educativo altamente dirigista e centralizador, está a tentar mover-se na mesma direcção.

No capítulo final do nosso livro «*Specialisation and Choice in Urban Education*» (Whitty et al, 1993), Tony Edwards, Sharon Gewirtz e eu próprio consideramos até que ponto as reformas britânicas podem ser parte de um movimento que é muito mais alargado e profundo do que o conjunto particular de políticas a que se convencionou chamar «Thatcherismo». Em particular, consideramos até que ponto estas mudanças na natureza da política educativa reflectiam mudanças mais latas na natureza das sociedades industriais avançadas, isto é, o grau em que podem ser vistas como uma resposta a mudanças na

economia, ou mais especificamente a padrões de produção e consumo, frequentemente descritos como Pós-Fordismo; e, até que ponto podem ser uma expressão de mudanças sociais mais latas que são usadas por vezes para assinalar a existência de uma era «pós-moderna».

Deixem-me resumir brevemente o que dissemos acerca destas mudanças. Em primeiro lugar, notámos que alguns observadores sugerem que as reformas podem ser compreendidas em termos do transporte dos modos de regulação em mudança da esfera da produção para outras áreas, tais como a escolarização e os serviços de bem-estar. Eles apontaram para uma correspondência entre o estabelecimento de mercados de bem-estar e uma mudança na economia caminhando do Fordismo para um modo de acumulação pós-fordista que «atribui um baixo valor ao consumo colectivo e individual e gera pressões no sentido de uma produção e distribuição mais diferenciadas de saúde, educação, transporte e habitação» (Jessop et al, 1987). Vários autores, como Stephen Ball, pretenderam ver nas novas formas de escolarização uma mudança da «escola Fordista da era de produção de massas para a escola pós-Fordista» (Ball, 1990).

A emergência de novos e especializados tipos de escola pode ser o equivalente educativo ao aparecimento da especialização flexível conduzida pelos imperativos do consumo diferenciado, e tomando o lugar no mundo da antiga linha de montagem de produção em massa.

Estas «escolas pós-fordistas» (Ball, 1990) são concebidas «não apenas para produzir o trabalhador pós-fordista, multi-qualificado e inovador, mas para se comportarem elas próprias em sentidos pós-fordistas; deslocando-se da produção em massa e dos mercados de massas para mercados-nicho e para a «especialização flexível»... assim, uma grelha mental pós-fordista está a ter implicações nas escolas, nos estilos de gestão, currículos, pedagogia e avaliação» (Kenway, 1993). Desta forma, é defendido que as novas políticas não apenas reflectem aquelas mudanças, como ajudam a encorajá-las e a legitimá-las.

No entanto, nós dissemos que havia problemas em assumir a correspondência entre educação e produção, assim como uma correspondência com a noção do pós-fordismo enquanto regime de acumulação inteiramente novo. Por essa razão sugerimos cautela em concluir que estávamos a experienciar um movimento global de deslocamento de um sistema de bem-estar baseado na produção em massa para um sistema pós-fordista, flexível, individualizado e

personalizado. No campo da educação, é certamente difícil estabelecer uma distinção nítida entre os sistemas de produção em massa e de mercado. O tão apelidado «sistema do unificado»³ nunca foi, na Grã-Bretanha, tão homogêneo como sugere o conceito de bem-estar produzido para as massas. De facto, foi sempre um sistema diferenciado pela classe e pela capacidade.

Por isso sentimos que Neo-Fordismo era um termo mais apropriado para as mudanças recentes do que pós-fordismo que implicava algo inteiramente distinto. Sugerimos, no entanto, que podemos estar a testemunhar de facto uma intensificação das diferenças sociais e uma celebração delas numa nova retórica de legitimação. Na nova retórica, a escolha, especialização e diversidade tomam o lugar da escolarização comum e unificada da linguagem anterior.

Em segundo lugar, ao comentar as mudanças mais latas na natureza das sociedades modernas ou pós-modernas notámos que, para outros autores como Jane Kenway, a rápida ascensão das formas mercadorizadas da educação foi melhor compreendida como algo muito mais significativo do que o pós-fordismo; por isso apelida-a de fenómeno pós-moderno (Kenway, 1993). Na sua versão pessimista da pós-modernidade, «as corporações transnacionais e a miríade das suas subsidiárias...moldam e re-moldam as nossas identidades individuais e colectivas à medida que nos ligamos...às suas redes comunicacionais, culturais e económicas» (Kenway, 1993). Na sua visão as noções de «diferença», longe de serem erradicadas pela «globalização da cultura» são reunidas, exibidas, celebradas, mercadorizadas e exploradas (Robins, 1991).

Mas há também outras versões da pós-modernidade onde a retórica dos «novos tempos» oferece imagens mais positivas da escolha e diversidade. Neste contexto, as reformas são vistas como parte de um recuo mais alargado dos modernos sistemas educativos estatais burocratizados. Tais sistemas são percebidos como tendo falhado na realização da sua promessa, e agora parecem desadequados às sociedades heterogêneas do final do século vinte. Assim, os movimentos em direcção à diversidade na escolarização podem reflectir as necessidades de comunidades particulares e grupos de interesse trazidas à tona em resultado de complexos padrões contemporâneos de diferenciação política,

³ N.T.: "Comprehensive System" refere-se ao sistema de comprehensive schools traduzido como sistema unificado.

económica e cultural, que cruzam as tradicionais divisões de classe sobre as quais os sistemas de educação de massas foram estabelecidos.

Tanto quanto estas novas divisões e identidades emergentes são vividas como reais, é provável que gerem aspirações diferentes das tradicionais. Daqui decorre alguma da atracção exercida pelas políticas actuais que mencionei anteriormente. Nas leituras mais optimistas da pós-modernidade, é possível pôr esta em contraste com a uniformidade opressiva de muito do pensamento moderno, como «uma forma de libertação, na qual a fragmentação e a pluralidade de culturas e grupos sociais permitem que uma centena de flores desabroche»⁴ (Thompson, 1992). Algumas feministas, por exemplo, têm visto um lado positivo na mudança no sentido dos modelos pluralistas de sociedade e cultura associados ao pós-modernismo e pós-modernidade (Flax, 1987). As possibilidades reais para um bem-estar assente na comunidade, em vez de um bem-estar controlado burocraticamente, são também encaradas de forma positiva por alguns grupos étnicos minoritários. Pelo menos até recentemente, os grupos Muçulmanos na Grã-Bretanha tinham grandes esperanças nas Reformas. Deste modo, alguns aspectos das novas políticas pareciam associar-se às aspirações de grupos que tinham encontrado pouco com que se identificar nas narrativas mestras associadas às políticas baseadas na classe. O apoio para as escolas, assente numa variedade de princípios, poderia então ser visto como o reconhecimento de um colapso alargado do compromisso com a modernidade. Posto de outra forma, dissemos nós que, as reformas podem ser olhadas como uma rejeição das narrativas totalizadoras e a sua substituição por «um conjunto de projectos culturais unidos [apenas] por um auto-proclamado compromisso com a heterogeneidade, fragmentação e diferença» (Boyne & Ratansi, 1990).

Contudo, há agora consideráveis evidências empíricas que mostram que a ênfase das Reformas na Grã-Bretanha, na escolha parental e autonomia da escola, em vez de beneficiar os desfavorecidos, está a tornar mais desfavorecidos aqueles que são incapazes de competir no mercado (Smith & Noble, 1995). Ao mesmo tempo, está a aumentar numa escala linear as diferenças entre escolas mais procuradas e aquelas menos procuradas – reforçando uma hierarquia

⁴ Expressão Maoista a confirmar

vertical de tipos de escolarização em vez de uma diversidade horizontal (Whitty, 1994). O resultado parece ser um sistema que, longe de ser variadamente diferenciado através da «livre» interacção das forças do mercado, é cada vez mais estratificado. Nesta situação, parece existir uma representação desproporcional de crianças socialmente favorecidas nas escolas mais bem «sucedidas», e de crianças socialmente desfavorecidas naquelas escolas identificadas como «falhadas».

O Projecto Smithfield na Nova Zelândia sugere que a mesma espécie de polarização social também aí se verifica (Lauder et al, 1994; Waslander and Trupp, no prelo). Outra investigação neo-zelandesa de Mike Fowler (1993) mostrou que as escolas localizadas em áreas sócio-económicas desfavorecidas eram, por vezes, julgadas negativamente por causa de factores sobre os quais não tinham nenhuma influência, tais como o processo de admissão dos alunos, localização e problemas percebidos pelos pais como estando ligados a estes. Cathy Wylie (1994) sugeriu que as dificuldades de financiamento estão a afectar desproporcionalmente escolas de áreas de baixo estatuto sócio-económico e escolas com um elevado número de matrículas de Maoris.

No nosso livro (Whitty et al, 1993) salientamos que tais tendências na Grã-Bretanha podiam ter consequências desastrosas para alguns sectores da população, predominantemente da classe operária e negra que vive no centro das cidades.

Nós admitimos que estes grupos nunca conseguiram uma parcela equitativa de recursos educativos através das políticas sociais-democratas, mas o abandono do planeamento em favor de um quase-mercado parecia improvável de fornecer um resultado mais justo. Para a maioria dos membros de grupos desfavorecidos, em contraste com os poucos indivíduos que escapam das escolas no fundo da hierarquia de status, as novas disposições pareceram ser apenas uma forma mais sofisticada de reproduzir as distinções tradicionais entre diferentes tipos de escola e entre as pessoas que as frequentam.

Olhar a corrente adopção da heterogeneidade, pluralismo e narrativas locais como indicadora de uma nova ordem social pareceu então confundir formas fenomenais com relações estruturais. Certamente adoptam esta perspectiva os críticos marxistas das teorias do pós-modernismo e pós-modernidade, tal como Callinicos (1989), que reafirma o primado da luta de classes. Mesmo

David Harvey (1989), que reconhece mudanças significativas, sugere que as formas culturais pós-modernistas e os modos mais flexíveis de acumulação do capital podem ser mudanças aparentes (à superfície) mais do que sinais da emergência de uma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova.

Na melhor das hipóteses concluímos que as reformas actuais parecem relacionar-se mais com uma versão da pós-modernidade que enfatiza a «distinção» e «hierarquia» dentro de uma ordem social fragmentada, do que com uma que positivamente celebra (ou mesmo tolera) a «diferença» e «heterogeneidade» (Lash, 1990) tal como implicadas pela retórica.

Por isso dissemos que, embora as actuais políticas educativas pareçam ser uma resposta à mudança das prioridades económicas, políticas e culturais nas sociedades modernas, será difícil argumentar, pelo menos no caso do Reino Unido, que devam ser lidas como indicando que entramos numa fase qualitativamente nova de desenvolvimento social – ou que experienciamos uma ruptura pós-moderna. Apesar das novas formas de acumulação, juntamente com algumas mudanças limitadas nos padrões de diferenciação social e cultural, as continuidades parecem tão importantes como as descontinuidades.

Também sugerimos que, no que diz respeito à resposta política, a dialéctica da continuidade e mudança foi bem apanhada pelo termo «modernização conservadora», usado por Roger Dale (1990) para caracterizar uma política que acarreta a «libertação individual para fins económicos enquanto os controla para fins sociais», e que foi um aspecto chave da política educativa dos governos de Thatcher. Em vez de novas políticas representando uma «ruptura pós-moderna», vimos políticas neo-conservadoras e neo-liberais continuando a rivalizar entre elas e mesmo com o resíduo das tradicionais abordagens sociais-democratas à reforma educacional.

No entanto, houve claramente mudanças no modo de regulação do Estado, mesmo se olharmos para as políticas actuais como novas formas de lidar com problemas antigos. Em Inglaterra as *CTCs*, as *Grant Maintained Schools*, as *Escolas LEA* – funcionando sem restrições quanto ao público que as pode frequentar – e a Administração Local das Escolas (**LMS**)⁵ – e as instituições quase-

⁵ Ver explicitação destes termos na página 120.

-autônomas equivalentes em outras partes do mundo – estão agora a operar ao lado, e crescentemente no lugar da, provisão colectiva de organismos eleitos, com um mandato para prover às necessidades de toda a população. Reformas semelhantes foram introduzidas nos campos da saúde e da habitação. Com a progressiva redução do espaço disponível para a eleição democrática dos organismos governamentais ou de administração localizados entre o Estado central e as instituições individuais, o convencional controlo político e burocrático dos organismos públicos é substituído por instituições quase-autônomas com orçamentos próprios competindo no mercado por clientes. Isto equivale a um sistema de responsabilização através do mercado, por vezes assistido por uma série de agências, (**trusts**) e agentes reguladores directamente designados por essas instituições.

Estes “arranjos” administrativos para a gestão da educação e de outros serviços públicos, podem ser vistos como novas formas de resolver os problemas da acumulação e legitimação com que o Estado é confrontado numa situação em que se imagina que o tradicional Estado de «bem-estar» Keynesiano não é mais capaz de funcionar efectivamente (Dale, 1989).

Tais instituições quase-autônomas, financiadas estatalmente mas com um considerável envolvimento privado e voluntário no seu funcionamento, parecem fazer da educação um assunto menos político. A retórica política que acompanha as reformas educativas na Grã-Bretanha procurou certamente sugerir que a educação já não fazia parte do domínio da política, tal como ela é normalmente entendida. O nosso antigo Ministro da Educação, John Patten, argumentava que um dos seus objectivos era o de «despolitizar» a educação removendo-a da “arena” política local e atribuindo poder aos pais e aos membros do Conselho Escolar (Ridell, 1992).

Manfred Weiss duvida que tais reformas sejam bem sucedidas quando se desvia a responsabilidade da tomada de decisão educacional do Estado para as forças de mercado, indivíduos e unidades «atomizadas» da sociedade civil. De qualquer forma, na prática, as recentes reformas educativas na Grã-Bretanha têm tanto a ver com a transferência de poder do Estado local para o Estado Central como com a concessão de autonomia às escolas. No entanto, os governos podem fazer cortes nos gastos com a educação e atribuir as consequências às práticas pobres de gestão das escolas. Este é um aspecto característico de

como a nova administração pública trabalha de facto na prática, enquanto aparenta devolver poder real do Estado para o mercado e para as agências da sociedade civil.

Por esta razão, eu penso que gostaria agora de dizer que, embora a amplitude de quaisquer mudanças sociais profundas possa ser facilmente exagerada por variadas formas de análise «pós-istas», tanto o discurso como os contextos de lutas políticas dentro e à volta da educação *foram* alterados significativamente pelas reformas. Não apenas as mudanças na natureza do Estado influenciaram as reformas na educação, as reformas na educação estão elas próprias a começar a mudar a forma como pensamos o papel do Estado e o que esperamos dele. No seu importante estudo histórico sobre *Education and State Formation* (1990), na Inglaterra, França e Estados Unidos, o meu colega Andy Green apontou para a forma como a educação não foi apenas uma parte importante da actividade do Estado nas sociedades modernas, mas como desempenhou também um papel significativo no processo de formação do próprio Estado nos séculos XVIII e XIX. O que eu gostaria agora de defender é que as actuais mudanças na política educativa estão elas próprias ligadas a uma redefinição da natureza do Estado e a uma reformulação das relações entre Estado e sociedade civil.

A crescente tendência para fundamentar cada vez mais aspectos das questões sociais na noção dos direitos do consumidor em vez dos direitos do cidadão, implica mais do que a deslocação dos sistemas públicos de educação em direcção a escolas individuais que competem no mercado por clientes. Enquanto parece responder às críticas de provisão impessoal e sobreburocrática do Estado de bem-estar, altera também aspectos primordiais da tomada de decisão sobre política educativa, transportando-a do sector público para o domínio privado, com consequências potencialmente significativas em termos de justiça social. A tomada de decisão «atomizada» dentro de uma sociedade já estratificada pode parecer atribuir formalmente oportunidades iguais a todos, mas de facto reduzirá a possibilidade de lutas colectivas que poderiam ajudar aqueles menos capazes de se ajudarem a si próprios. Tal como Henry Giroux e Peter McLaren (1992) colocam a questão, «competição, mobilidade, acesso à informação, lidar com burocracias, providenciar cuidados de saúde e alimentação adequados para os filhos, não são simples recursos que todas as famílias

possuem em quantidades iguais». Por causa disto, a transferência do domínio público para o privado de aspectos primordiais da tomada de decisão em política educativa reduz o espaço disponível para a defesa dos interesses dos indivíduos e grupos desfavorecidos e por isso aumenta potencialmente a desvantagem daqueles grupos.

Não só o raio de acção do Estado é diminuído, como a sociedade civil será progressivamente definida somente nos termos do mercado, enquanto as novas políticas promoverem a ideia de que a responsabilidade pelo bem-estar, para além do mínimo requerido para a segurança pública, deve ser definida inteiramente como um assunto dos indivíduos e famílias. De facto, como nos recorda Foucault numa das suas entrevistas, uma das muitas origens do conceito de sociedade civil foi a tentativa dos economistas liberais de finais do século XVIII de proteger uma esfera económica autónoma a fim de limitar o crescente poder administrativo do Estado (Kritzman, 1988).

Alguns dos educadores radicais dos anos 60 e 70 teriam partilhado este desejo de um conjunto de relações sociais não prescritas pela regulação estatal. Mas teriam tido uma concepção diferente de sociedade civil, olhando-a mais em termos de uma esfera pública em que interesses comuns – por oposição a interesses particulares – são expressos em movimentos sociais. Esta seria, se preferirem, o domínio da cidadania activa.

Mas como a educação parece estar a ser devolvida do Estado para a sociedade civil cada vez mais mercadorizada, os direitos do consumidor prevalecerão sobre os direitos do cidadão.

Isto reduzirá as oportunidades para o debate democrático e para a acção colectiva. Janet McKenzie (1993) argumenta que a educação tem sido progressivamente excluída da esfera pública na Grã-Bretanha, embora ela também sugira que nunca tenha estado estabelecida solidamente no âmbito de uma arena discursiva popular. O contraste entre a resposta popular na Grã-Bretanha e em França aos ataques à educação pública talvez demonstre que, em certas condições, a tradição dos direitos do cidadão em educação pode ser suficientemente forte para resistir às tendências da política educativa que temos experimentado na Grã-Bretanha, nos EUA, na Nova Zelândia e partes da Austrália.

Andy Green (1994) não considera que o que chama de «viragem neoliberal» ou «pós-moderna» na política educativa tenha tido muita adesão em países com

sistemas educativos estatais efectivos, incluindo o Japão e muitos dos países da Europa Continental, nem vê estes países a abandonarem o papel-chave dos sistemas educativos planeados, no fomento da solidariedade social e coesão nacional. Mas solidariedade social e coesão nacional não são a mesma coisa que direitos democráticos de cidadania. Mesmo na Grã-Bretanha, certos aspectos da intervenção estatal foram mantidos, na verdade foram reforçados, por um Currículo Nacional.

O Currículo Nacional estabelecido em Inglaterra pelo Education Reform Act de 1988 especificou programas de estudo e metas a atingir para as três disciplinas «centrais», Inglês, Matemática e Ciências, e sete outras disciplinas de «base». Enquanto que alguns dos neo-liberais extremistas da Nova Direita teriam gostado de ver o currículo por si próprio entregue ao mercado, o governo parece ter sido mais influenciado a este respeito pelo argumento dos grupos de pressão neoconservadores, tais como o grupo Hillgate.

Este grupo defendia que, mesmo se as forças do mercado pudessem ser vistas em última instância como a forma mais desejável de determinar o currículo de uma escola, a imposição pelo governo central de um Currículo Nacional em todas as escolas estatais era uma estratégia intermédia necessária para minar os interesses particulares de «uma instituição educativa liberal» que ameaçava padrões educativos e valores tradicionais.

O grupo Hillgate estava particularmente preocupado em fazer frente à pressão por um currículo multicultural que «foi sentida por todo o mundo Ocidental, e mais marcadamente na França, Alemanha e Estados Unidos, assim como na Grã-Bretanha». Juntou-se àqueles «que defendem os valores tradicionais das sociedades ocidentais e em particular que reconhecem que o verdadeiro universalismo e abertura da cultura europeia é a nossa melhor justificação para a ensinar, mesmo àqueles que para ela vêm oriundos de outras raízes» (Hillgate Group, 1987). Embora contente com a emergência de escolas novas e autónomas, incluindo escolas muçulmanas e outras escolas de acordo com o desejo dos pais, o seu compromisso com as forças do mercado foi no contexto de uma insistência para que todas as crianças «tivessem acesso ao conhecimento e compreensão necessários para aproveitarem maximamente da sociedade britânica, melhorando-a simultaneamente». Sugeriam que, fazendo a «nossa» cultura parte da cultura universalista da Europa, «não pode ser sacrifi-

cada por causa de um relativismo inconsciente, ou por causa de uma preocupação deslocada por aqueles que podem não estar ainda conscientes das suas forças e fraquezas» (Hillgate Group, 1987).

Assim, o panfleto do grupo de Hillgate teve como objectivo quer reconhecer a diferença, quer pôr em causa o seu potencial desafio face à ordem social estabelecida. Há claramente no discurso do grupo Hillgate uma narrativa-mestra que distingue as culturas segundo uma base hierárquica que vê o progresso social principalmente em termos de uma assimilação na cultura europeia. Dada a sua influência nas políticas governamentais na altura em que o Reform Act estava a ser finalizado, a leitura daquelas políticas como um reflexo do tipo de sociedade pós-moderna, que celebra a heterogeneidade e a diferença, torna-se ainda mais questionável, embora possa ser argumentado que o Currículo Nacional além de mercadorizar a «tradição», desenvolveu-se num «passado imaginado». Através da selecção de conteúdos e modos de avaliação, este currículo nacional particular serviu certamente para promover uma cultura individualista, hierarquizada e nacionalista em vez de uma sociedade aberta e tolerante.

Em termos de tomada de decisão educativa, o exemplo do Currículo Nacional sugere que não é linear que o Estado contemporâneo tenha devolvido a responsabilidade a uma sociedade civil remercadorizada. No caso da Grã-Bretanha, ao desregular aspectos importantes da educação, pode ter abdicado de alguma responsabilidade para assegurar a justiça social, mas ao aumentar um determinado número limite de poderes do Estado fortaleceu de facto a sua capacidade de promover interesses particulares, enquanto aparenta manter-se neutro. Janet McKenzie (1993) defende que «de facto os governos britânicos aumentaram as suas reivindicações de conhecimento e autoridade sobre o sistema educativo enquanto promoviam um movimento teórico e superficial no sentido da soberania do consumidor». Kevin Harris (1993) argumentou também neste sentido. Alguns aspectos da educação foram «privatizados» no sentido de que foram transferidos para a esfera privada, outros foram incorporados no mandato do Estado, em vez de serem debatidos democraticamente. Estas políticas educativas britânicas podem assim ser vistas como parte desse projecto mais alargado de criar uma economia livre e um Estado forte (Gamble, 1988). Por outras palavras, no que diz respeito à sua contribuição

para uma cidadania democrática, essas políticas traduziram provavelmente o pior possível desses dois mundos.

Claro que Foucault nos previne contra o maniqueísmo de ver o Estado como mau e a sociedade civil, a esfera da associação voluntária, como boa (Kritzman, 1988). Mas temos também de ser cautelosos para não inverter aquela avaliação agora que a sociedade civil está a ser mercadorizada. Há por vezes a tendência, naqueles de nós que no passado criticaram o papel do Estado na educação, para subitamente apresentar o Estado como a solução para as desigualdades do mercado. Mais ainda, uma perspectiva Gramsciana da sociedade civil prevenir-nos-ia em relação às versões não mercadorizadas da sociedade civil como sendo puramente o depósito dos direitos de cidadania e um contrapeso efectivo ao Estado. Contudo, se todas as relações sociais estão agora a acomodar-se à noção do Estado forte e da economia livre, então *nem* o Estado *nem* a sociedade civil serão o contexto da cidadania activa e democrática, através da qual a justiça social pode ser perseguida.

Por esta razão, apesar das minhas reservas acerca do Currículo Nacional, argumentei noutro lado (Whitty, 1989) que esse currículo permanece até agora como o símbolo principal de um sistema educativo comum e um direito identificável pelo qual as pessoas colectivamente podem lutar para alterar, em vez de deixar que toda a provisão surja do exercício individual de escolha (ou não escolha) no mercado. Não é, provavelmente, uma mera coincidência que tenha sido uma luta sobre o Currículo Nacional e as suas disposições acerca da avaliação, que provocou o maior revés do governo de Major no que se refere à política educativa quando, no Verão de 1993, uma coligação de professores, gestores de escola e pais, boicotou os exames nacionais na maioria das escolas e forçou o governo a uma urgente e humilhante revisão do Currículo Nacional (Dearing, 1993). Em muitos outros aspectos da política educativa actual, as escolas, professores e pais são atirados uns contra os outros como competidores no mercado e restam poucas áreas nas quais possam explorar interesses comuns e encetar acções colectivas.

Assim, no contexto corrente, a reafirmação dos direitos do cidadão na educação parece requerer o desenvolvimento de uma nova esfera pública *entre* o Estado e uma sociedade civil mercadorizada, na qual novas formas de associação colectiva possam ser desenvolvidas. Mesmo Chubb e Moe (1990) que

defendem que a igualdade é melhor «protegida» pelos mercados do que pelas instituições políticas, têm de admitir que a escolha da escola que se quer frequentar não pode ser quer ilimitada, quer desregulada. Em Inglaterra, atribui-se espaço demais ao mercado, isto é, *ênfatiza-se* os interesses próprios de *alguns* consumidores e as vantagens competitivas de *algumas* escolas. E este processo ocorre num contexto de progressiva segmentação do mercado, enquanto alguns pais e algumas escolas se procuram mutuamente.

Entretanto, aquelas instituições públicas que podem agir em proveito dos interesses mais alargados da comunidade, estão a ser progressivamente desmanteladas. Michael Adler (1993a; 1993b), depois de relatar os resultados injustos das políticas de escolha na Escócia, sugeriu algumas revisões às políticas actuais, revisões essas que encarariam seriamente a questão da escolha mas que evitariam as consequências mais inaceitáveis da legislação recente. As suas propostas particulares incluem a atribuição, às autoridades locais, da responsabilidade de formular as políticas de admissão para todas as escolas locais; encorajar as escolas a desenvolver características distintivas, exigindo escolhas positivas de todas as crianças e não simplesmente das crianças com pais activos, envolver os professores e alunos mais velhos na tomada de decisões que podem não estar necessariamente ligadas às preferências parentais, e dar prioridade nas escolas sobrelotadas aos candidatos que são apoiados mais fortemente. Isto tornaria necessária a existência de contextos para determinar as regras e processos de ponderação das diferentes pretensões/reivindicações e prioridades.

Medidas semelhantes são também recomendadas num estudo recente da OCDE sobre políticas de escolha em Inglaterra, Austrália, Holanda, Nova Zelândia, Suécia e Estados Unidos. Este conclui que onde há um modelo dominante de escolarização, a escolha tanto reforça as hierarquias como melhora as oportunidades educativas e a qualidade da escolarização.

É também defendido que as pressões que vêm da procura raramente são suficientes para produzir uma diversidade real de provisão, fazendo com que iniciativas positivas de oferta sejam necessárias para tornar verdadeira a escolha.

Para evitar o reforço das tendências no sentido da selecção académica e social, as escolas mais procuradas podem necessitar de incentivos positivos para se expandirem e os grupos desfavorecidos necessitarem de melhor infor-

mação, melhores transportes, e talvez acesso privilegiado a certas escolas (OCDE, 1994). Mais uma vez, todas estas sugestões implicam o reavivar ou a criação de contextos institucionais dentro dos quais tais assuntos possam ser determinados.

De uma forma bastante acertada Raymond Plant rejeita a reivindicação neo-liberal de que o mercado *não pode* funcionar injustamente (porque os seus efeitos/consequências não só são não intencionais mas também imprevisíveis para os indivíduos; se é previsível (como o é no caso da educação em Inglaterra) que aqueles já desfavorecidos fiquem provavelmente ainda mais desfavorecidos através da provisão do mercado, então «podemos ser responsabilizados colectivamente pelas consequências, especialmente quando as consequências são passíveis de ser alteradas» (Plant, 1990). Contudo, tendo em conta o que foi desmantelado pelos governos da Nova Direita, a criação de uma nova esfera pública na qual os assuntos educativos possam mesmo ser debatidos – para não dizer determinados – coloca desafios consideráveis. Foucault salienta que o que ele apelidou de novas formas de associação, tais como os sindicatos e os partidos políticos, emergiram no século XIX como contrapeso à primazia do Estado, e que funcionavam como alfofre de ideias novas (Kritzman, 1988). Precisamos de considerar o que podem ser as versões modernas destas formas de associação colectivista para contrabalançar não apenas a primazia do Estado, mas também a primazia do mercado.

Parte do desafio deve passar pelo distanciar-se da tomada de decisão “atomizada” em direcção a uma reafirmação da responsabilidade colectiva, sem recriar os sistemas burocráticos cujas deficiências ajudaram a legitimar a tendência actual de tratar a educação como um bem privado em vez de uma responsabilidade pública. Precisamos de perguntar como podemos usar os aspectos positivos da escolha e autonomia para facilitar o aumento de poder da comunidade, em vez de exacerbar a diferenciação social. Em Inglaterra, o Partido Trabalhista cada vez mais centrista, parece ter adoptado muitas políticas de direita, enquanto que a Esquerda fez pouco até agora para desenvolver um conceito de educação pública que seja significativamente diferente da educação estatal que alguns de nós criticaram pelo seu papel na reprodução e legitimação das desigualdades sociais em períodos anteriores das nossas carreiras políticas e académicas (Young & Whitty, 1977). E mesmo se a era social demo-

crata nos parece melhor quando olhada retrospectivamente (e em comparação com as actuais políticas), do que parecia na altura, isto não afasta a necessidade de repensar o que podem ser políticas progressistas para o próximo século. Como afirma Roger Dale (1994) isto é particularmente importante numa época em que o neo-Keynesianismo nem sequer se vislumbra no horizonte.

Se novas abordagens concedem maior legitimidade do que as anteriores, que novas instituições podem ajudar a promovê-las – inicialmente dentro de uma nova esfera pública onde as ideias possam ser debatidas, mas potencialmente como novas formas da própria governação democrática? Sem dúvida, tais instituições poderão assumir formas variadas e certamente necessitarão de assumir formas diferentes em sociedades diferentes. Serão sem dúvida confrontadas e algumas estarão mais abertas à incorporação hegemónica do que outras. Enquanto que se vai percebendo que uma sociedade civil atravessada pelo mercado vai gerando, ela própria, contradições que precisam de ser geridas, ou mesmo em que políticas neo-Schumpeterianas começam a ganhar força, algumas forças institucionais podem mesmo ser desenvolvidas pelo Estado. Assim, parece poder vir a existir tanto uma pressão vinda de baixo como uma outra vinda de cima para a criação de novas formas institucionais dentro das quais ocorrerão as lutas pelo controlo da educação.

Os Fóruns Educativos Comunitários (*Community Education Forums*) têm sido favorecidos pelos partidos Trabalhistas em Inglaterra e Nova Zelândia, mas necessitaremos de prestar mais atenção à composição, natureza e poderes de tais organismos se eles se vierem a revelar como formas apropriadas de reafirmar os direitos de cidadania democrática no campo da educação, em finais do século vinte. Também precisarão de responder às críticas de discriminação sexual presente nas formas convencionais de associação política na maioria das sociedades modernas. Assim, se queremos substituir, nas tomadas de decisão em educação, o papel de indivíduos, agências e consultores privados não responsabilizados por representantes de interesses legítimos, que formas de representação deveremos exigir? Paradoxalmente, as formas actuais de democracia em Inglaterra podem ser ainda menos apropriadas do que aquelas associadas às Juntas Escolares (*School Boards*) do século XIX, directamente eleitas, que praticavam «uma forma avançada de representação proporcional que assegurava que todos os agrupamentos políticos e religiosos importantes pudessem

estar representados nas Juntas Escolares, para que as políticas positivas a este nível reunissem um consenso verdadeiro» (Simon, 1994, p.12). Precisamos agora de perguntar, quais são os canais apropriados através dos quais expressar os interesses da comunidade no final do século vinte? O que é que queremos dizer com comunidades? Que formas de democracia podem expressar a sua complexidade? Se, como sugere Chantal Mouffe (1992), uma concepção radical e pluralista de cidadania envolve a criação de unidade sem negar a especificidade, como é que isto pode ser concretizado de facto?

Temos de enfrentar estas questões difíceis como um assunto urgente já que, ao nível da retórica (embora não da realidade), as reformas recentes da Nova Direita, *têm* respondido provavelmente muito mais do que os seus críticos normalmente admitem, às mudanças sociais e culturais que têm tido lugar nas sociedades modernas, mudanças essas limitadas mas que não deixam de ser importantes. Um regresso directo à antiga ordem das coisas não seria nem praticável nem sensato. As abordagens sociais-democratas da educação que continuam a favorecer a ideia de uma escola para todos, são confrontadas com a necessidade de responder à crescente especialização e à diversidade social. Como Bob Connell (1993) nos lembra, «a justiça não pode ser alcançada pela distribuição da mesma quantidade de um bem padrão às crianças de todas as classes sociais.... Esse «bem» significa coisas diferentes para as crianças da classe dirigente e trabalhadora, e fará coisas diferentes por elas (ou para elas)».

James Donald (1990) defende uma perspectiva baseada na «participação e justiça distributiva mais do que no igualitarismo simples e na heterogeneidade cultural mais do que numa humanidade partilhada». Contudo, David Hargreaves defende em *Schools and Teachers for the Next Century* (Hargreaves, 1994) que, ao mesmo tempo que devemos estar contentes por encorajar um sistema de escolas independentes, diferenciadas e especializadas, devíamos também reafirmar em todas as escolas um sentido de cidadania comum, através da insistência em programas sobre educação cívica. Do meu ponto de vista Hargreaves presta atenção insuficiente, não apenas aos efeitos das reformas neo-liberais na exacerbação das desigualdades existentes entre escolas e na sociedade em termos globais, mas também subestima o poder do «currículo oculto» do mercado para minar qualquer tentativa verdadeira de promover o sentido igualitário. A própria prática da escolha individual e de autogestão da

escola podem facilmente tornar-se auto-legitimadores para aqueles que dispõem de recursos para poder beneficiar deles, e o ensino da responsabilidade cívica só por si dificilmente poderá proporcionar um contrapeso efectivo.

Pior ainda, em virtude do que tenho aqui dito, a análise de Hargreaves falha quando não reconhece que a mudança da natureza das sociedades modernas não requer apenas mudanças na natureza das escolas para o próximo século, mas também mudanças na maneira como as decisões sobre as escolas são fundamentadas. Se queremos evitar a atomização das decisões educativas, e as suas tendências associadas no sentido da fragmentação e polarização da escolarização, precisamos de criar novos contextos onde se determinem disposições institucionais e curriculares em favor de toda a sociedade. Isto exigirá novas formas de associação na esfera pública dentro das quais os direitos dos cidadãos na política educativa – e na verdade em outras áreas das políticas públicas – possam ser reafirmados contra as tendências actuais que vão no sentido tanto de uma versão restrita do Estado como de uma sociedade civil mercadorizada. Se queremos que a igualdade permaneça na agenda educativa, devíamos por certo estar à procura de novas formas de transformar as tomadas de decisão sobre educação numa parte da vida democrática e numa esfera pública legítima, em vez de conspirarmos a favor da morte da educação pública – ou mesmo tão só criticar o seu desaparecimento.

Correspondência: Geoff Witty, Department of Policy Studies, Institute of Education, University of London, Gordon Square, Grã-Bretanha

Agradecimentos:

Uma parte deste artigo resultou do trabalho desenvolvido com Tony Edwards e Sharon Gewirtz com o apoio do Conselho de Investigação Económica e Social.

Agradeço também à Universidade de Canterbury, Nova Zelândia, pela Bolsa de Visitante que me foi atribuída durante Julho e Agosto de 1994. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada na conferência sobre «Educação, Democracia e Reforma» na Universidade de Auckland em 13 e 14 de Agosto de 1994.

Bibliografia

- ADLER, M. (1993a) *An Alternative Approach to Parental Choice*, Londres: National Commission on Education, Briefing Paper 13.
- ADLER, M. (1993b) «Parental choice and the enhancement of children's interests», in P. Munn (ed) *Parents and Schools: Customers, Managers; or Partners?* Londres: Routledge.
- ASHWORTH, J., Papps, I., e Thomas, B. (1988) *Increased Parental Choice*, Warlingham, Institute of Economic Affairs Education Unit.
- BALL, S. (1990) *Politics and policy making: explorations in policy sociology*, Londres: Routledge.
- BOYNE, R. e Rattansi, A. (eds) (1990) *Postmodernism and society*, Londres: Macmillan.
- CAILINICOS, A. (1989) *Against postmodernism: a Marxist critique*, Cambridge: Polity Press.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) (1981) *Unpopular Education*, Londres: Hutchinson.
- CHUBB, J. e Moe T., (1990) *Politics, markets and America's schools*, Washington: Brookings Institution.
- CHUBB, J. e Moe T., (1992) *A Lesson in School Reform from Great Britain*, Washington: Brookings Institution.
- CONNELL, R. W. (1993) *Schools and Social Justice*, Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- DALE, R. (1989) *The State and Education Policy Milton*, Keynes: Open University.
- DALE, R. (1990) «The Thatcherite project in education: the case of the city technology colleges», *Critical Social Policy*, 9, 3, 4-19.
- DALE, R. (1994) «Neo liberal and neo-Schumpeterian approaches to education», Paper presented to a conference on *Education, Democracy and Reform*, University of Auckland, 13-14 August.
- DEARING, R. (1993) *The National Curriculum and its Assessment*, Interim Report. York/Londres: NCC/SEAC.
- Department for Education (DFE) (1992) *Choice and diversity: a new framework for schools*. Londres: HMSO.
- DONALD, J. (1990) «Interesting times», *Critical Social Policy*, 9, 3, 39-55.
- FLAX, J. (1987) «Postmodernism and gender relations in feminist theory», *Signs*, 12, 4, 621-43.

- FOWLER, M. (1993) *Factors influencing Choice of Secondary Schools*, Christchurch: University of Canterbury.
- GAMBLE, A. (1988) *The Free Economy and the Strong State*, Londres: Macmillan.
- GIROUX, H, e MCLAREN, P. (1992) «America 2000 and the Politics of Erasure: Democracy and Cultural Difference under Siege», *International Journal of Educational Reform*, 1, 2, pp 99-109.
- GORDON, L. (1992) «Educational Reform in New Zealand: Contesting the role of the teacher», *International Studies in Sociology of Education*, 2, 1, pp. 23-42.
- GRACE, G. (1991) «Welfare Labourism and the New Right: The struggle in New Zealand's education policy», *International Studies in Sociology of Education*, 1, pp. 25-42.
- GREEN, A. (1990) *Education and State Formation*, London: Macmillan.
- GREEN, A. (1994) «Postmodernism and State Education», *Journal of Education Policy*, 9,1, pp 67-84.
- HARGREAVES, D. (1994) *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century*, Londres Demos.
- HARRIS, K. (1993) «Power to the People? Local Management of Schools», *Education Links*, 45, pp 4-8.
- HARVEY, D. (1989) *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*, Oxford: Basil Blackwell.
- HILLGATE Group (1987) *The Reform of British Education*, Londres: Claridge Press.
- JESSOP, B., K. Bonnett. S. Bromley, e T. Ling, (1987) «Popular capitalism, flexible accumulation and left strategy», *New Left Review*, 165, 104: 23.
- KENWAY, J. (1993) «Marketing education in the postmodern age», *Journal of Education Policy*, 8, 1, pp. 105-122.
- KRITZMAN, L. D. (ed) (1988) *Foucault Politics/Philosophy/Culture*, New York: Routledge.
- LASH, S. (1990) *Sociology of postmodernism*, Londres: Routledge.
- LAUDER, H., HUGHES, D., WASLANDER, S., THRUPP, M., MCGLINN, J., NEWTON, S. e DUPUIS, A. (1994) *The Creation of Market Competition for Education in New Zealand*, Smithfield Project, Victoria University of Wellington.
- MCKENZIE, J. (1993) Education as a Private Problem or a Public Issue? The Process of Excluding «Education» from the «Public Sphere». Paper presented at the International Conference on the Public Sphere, Manchesyer, 8-10 January.

- MOUFFE, C. (ed) (1992) *Dimensions of Radical Democracy: pluralism Citizenship*, Democracy Londres: Verso.
- OECD (1994) *School: A Matter of Choice*, Paris: OECD/CERI.
- PLANT, R. (1990) «Citizenship and Rights», in *Citizenship and Rights in Thatcher's Britain: Two Views*, Londres: Institute of Economic Affairs.
- RIDDELL, P. (1992) «Is it the end of politics?», *The Times*, 3 August.
- ROBINS, K. (1991) «Tradition and translation: national culture in its global context», in J. Corner & S. Harvey (eds) *Enterprise and heritage: crosscurrents of national culture*, Londres: Routledge.
- SIMON, B. (1994) *The State and Educational Change*, London: Lawrence and Wishart.
- SMITH, T. e NOBLE, M. (1995) *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1990s*, Londres: Child Poverty Action Group.
- THOMPSON, K. (1992) «Social pluralism and postmodernity», in S. Hall, D. Held, & T. McGrew (eds) *Modernity and its futures*, Cambridge: Polity Press.
- WASLANDER, S. e THRUPP, M. «In press. Choice, Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993», *Journal of Education Policy*.
- WEISS, M. (1993) «New guiding principles in educational policy: the case of Germany», *Journal of Education Policy*, 8, 4, pp 307-320.
- WHITTY, G. (1989) «The New Right and the National Curriculum: State Control or Market Forces?», *Journal of Education Policy*, 4, 4, pp 329-341.
- WHITTY, G. (1994) Devolution in Education Systems: Implications for Teacher Professionalism and Pupil Performance», in National Industry Education Forum: *Decentralisation and Teachers: Report of a Seminar*, Melbourne: National Industry Education Forum.
- WHITTY, G. e EDWARDS, T. (1992) *School choice policies in Britain and the USA: their origins and significance. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting*, San Francisco, 20-24 April.
- WHITTY, G., EDWARDS, T. e GEWIRTZ, S. (1993) *Specialisation and Choice in Urban Education: The City Technology College Experiment*, Londres: Routledge.
- WYLIE, C. (1994) *Self Managing Schools in New Zealand: The Fifth Year*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- YOUNG, M. and WHITTY, G. (eds) (1977) *Society, State and Schooling*, Lewes: Falmer Press.