

A ESCOLA, O ESTADO E O MERCADO: A Investigação do Campo Actualizada¹

Geoff Whitty

Instituto de Educação, Universidade de Londres
Londres, Inglaterra

Sally Power

Instituto de Educação, Universidade de Londres
Londres, Inglaterra

Resumo

Em muitas partes do mundo, tem havido tentativas de romper com “um sistema único” de educação provida e financiada pelo Estado. Recentes reformas procuraram dismantlar as burocracias centralizadas substituindo-as por sistemas de escolarização com maior diversidade de tipos de escolas disponíveis, juntamente com uma maior ênfase na escolha parental e na competição entre escolas. Tais reformas também, por vezes, atribuem um papel maior aos sectores privados e voluntários no provimento da educação financiada pelo Estado. Este artigo faz uma revisão de dados recentes sobre o progresso e efeitos desta corrente da “autonomia da escola” e “escolha parental” nas políticas educativas contemporâneas em Inglaterra e no País de Gales, nos Estados Unidos da América e na Nova Zelândia.

Abstract

In many parts of the world, there have been attempts to move away from the 'one best system' of state funded and state provided education. Recent reforms have sought to dismantle centralised bureaucracies and create in their place devolved systems of schooling with increased diversity in the types of schools available, together with an increased emphasis on parental choice and competition between schools. They also sometimes entail a larger role for the private and voluntary sectors in the provision of state-funded education. This paper will review recent evidence concerning the progress and effects of these currently fashionable 'school autonomy' and 'parental choice' agendas in contemporary education policy in England and Wales, the USA and New Zealand.

Introdução

Em muitas partes do mundo, tem havido tentativas de romper com “um sistema único” de educação provida e financiada pelo Estado. Recentes reformas procuraram dismantlar as burocracias centralizadas substituindo-as por sistemas de escolarização com maior diversidade de tipos de escolas disponíveis, juntamente com uma maior ênfase na escolha parental e na competição entre escolas (Whitty *et al.* 1998). Tais reformas também, por vezes, atribuem um papel maior aos sectores privados e voluntários no provimento da educação financiada pelo Estado.

Este artigo faz uma revisão de dados recentes sobre o progresso e efeitos desta corrente da “autonomia da escola” e “escolha parental” nas políticas educativas contemporâneas em Inglaterra e no País de Gales, nos Estados Unidos da América e na Nova Zelândia. Autonomia educativa, como é aqui usada, refere-se à administração própria da escola incluindo ora alguns, ora todos, os aspectos de financiamento e tomadas de decisão que são transferidas dos gabinetes regionais e distritais para as escolas, tanto para as profissionais locais, como para os concelhos escolares da comunidade, ou ainda para uma combinação dos dois.

No que tange à escolha parental, o artigo relaciona-se particularmente com as políticas que defendem a oferta de oportunidades para a escolha entre escolas estatais e com as que usam financiamento público para alargar a escolha no sector privado.

Estas políticas são, por vezes, referidas como “privatização” do sistema de educação.

No entanto, se olharmos estritamente para o aspecto do financiamento, ou mesmo para a provisão em muitos países, é difícil argumentar que a educação tem sido privatizada a uma escala significativa. Na maioria dos casos, mercantilização é, provavelmente, a melhor metáfora para o que tem acontecido ou, para ser ainda mais preciso, o desenvolvimento de “quase-mercados” nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência. Muitos críticos vêem estes “quase-mercados” educativos como envolvendo a combinação da escolha parental e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental. Este tipo de reformas tem sido evidente em muitos sistemas de educação pública de massas, incluindo aqueles discutidos neste artigo.

Levacic (1995) sugere que as características distintivas de um “quase-mercado” para um serviço público são “a separação do comprador (encarregado de educação) do vendedor (administrador da escola) e um elemento de escolha do utilizador entre vendedores”. Acrescenta Levacic (p. 167) que um “quase-mercado”, normalmente, permanece altamente regulado, com o governo a controlar “aspectos, tais como a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade de serviço (assim como com o currículo nacional) e o preço, que, muitas vezes, é zero para o utilizador”

A falta de uma relação coerente do dinheiro convencional e a força da intervenção governamental distinguem os “quase-mercados” da idealizada visão do mercado “livre”, muito embora alguns mercados contemporâneos em qualquer campo (área comercial) são, de facto, livres da regulação do governo e muitos deles envolvem alguns elementos de subsídios explícitos ou encobertos.

Não obstante, mesmo quando os “quase-mercados” são confinados aos investidores do sector público, é possível afirmar que alguns aspectos da mercantilização contribuem para a privatização, num sentido ideológico e não estritamente económico. Isto inclui fomentar a crença de que a abordagem do sector privado é superior à que é tradicionalmente adoptada no sector público; forçar as instituições do sector público a operar mais como as do sector privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático. Por outras palavras, a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos.

Os defensores dos “quase-mercados” argumentam que, estes irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, melhor e mais eficiente administração das escolas, e promoção do profissionalismo e eficiência escolar. Alguns autores, especialmente Moe (1994) nos EUA e Pollard (1995) no Reino Unido, têm afirmado que tais reformas irão trazer particulares benefícios para as famílias de comunidades desfavorecidas, que têm sido mal servidas por acordos convencionais.

Contudo, os críticos sugerem que, se por um lado, os “quase-mercados” proporcionam eficiência, responsabilidade, escolha e diversidade (aspecto este, de todo questionável, no dizer desses mesmos críticos), por outro lado é também quase certo que aumentem a desigualdade entre escolas. Antes de olharmos para alguns dos testemunhos da investigação inicial nestas matérias, iremos descrever a natureza das políticas seguidas nos três países anteriormente referidos.

Transferência e Escolha em três Países

Em Inglaterra, ainda antes da década de oitenta, a grande maioria das crianças era educada nas escolas do Estado mantidas pelas Autoridades Educativas Locais (AELs) (*Local Education Authority*, LEAs), democraticamente eleitas, as quais exerciam controlo político e burocrático sobre as suas escolas, mas também muitas vezes proporcionavam-lhes um considerável suporte profissional.

Depois da vitória do partido Conservador, nas eleições de 1979, os governos de Thatcher e Major iniciaram o desmantelamento do monopólio das AELs das escolas estatais promovendo *Decretos Lei Educativos* durante a década de 80 e início de 90.

Embora a introdução do Currículo Nacional e o seu associado sistema de avaliação, juntos com o regime de inspecção “Ofsted”, possam ser vistos como medidas centralizadoras, a maioria das reformas tem sido concebida para promover a escolha parental e transferir responsabilidades das AELs para cada uma das escolas e encarregados de educação.

A primeira dessas reformas foi o “Assisted Places Scheme” que proporcionou fundos públicos para que crianças, com dificuldades de aprendizagem oriundas de famílias pobres, pudessem aceder a algumas escolas de elite privadas do país (*Vide Edwards et al.* 1989).

É possível afirmar que o tipo de privatização que se verificou com o “Plano de Escolas Subsidiadas” (Assisted Places Scheme) suprimiu a mercantilização própria do sector privado através da protecção das escolas privadas de toda a influência das forças do mercado. De facto, algumas das escolas que procuraram juntar-se ao “Plano” foram consideradas economicamente vulneráveis e uma delas no País de Gales teve que encerrar antes de poder admitir o seu primeiro titular de “Escola Subsidiada” (Whitty *et al.* 1998).

A subsequente legislação procurou criar novas formas de escolas do Estado inteiramente fora da influência das AELs, e esta mercantilização do sector público pode ter reduzido à natureza própria das escolas privadas e atenuado a distinção entre os dois sectores.

Escolas tecnológicas urbanas (*City Technology Colleges*) (CTCs) pretendiam ser novas escolas secundárias dos centros urbanos, com um currículo baseado na ciência e na tecnologia e aplicado segundo princípios independentes dos patrocinadores comerciais.

A política das escolas subsidiadas facilitou as escolas estatais existentes a abandonar as suas AELs, depois uma eleição com os pais e recorressem ao financiamento directo do governo central. Legislação posterior permitiu às escolas alterar o seu carácter pela diferenciação do seu sistema de matrículas, encorajar novos tipos de escolas especializadas e possibilitar a algumas escolas privadas a adesão ao sistema estatal.

A Administração Local de Escolas (ALEs) (*Local Management of Schools – LMSs*) deu a muitas dessas escolas, que continuaram com as suas AELs, maior controlo sobre os seus próprios orçamentos e sobre a sua administração efectiva, recebendo fundos determinados pelo número e pelas idades dos seus estudantes. A Livre Admissão (*Open Enrolment*) permitiu às escolas estatais atrair o maior número de estudantes possível, pelo menos de acordo com a sua capacidade física, em vez de se restringirem aos apertados limites ou áreas de adesão que existiam para facilitar que outras escolas permanecessem abertas. Isto foi visto como o necessário corolário – o financiamento *per capita* criar um “quase-mercado” na educação.

De certo modo, significou a implantação de um sistema de “talão virtual” (Sexton, 1987), no qual era esperado que as escolas se tornassem mais responsáveis para com os seus clientes e ambos se tornassem mais eficazes.

Perante este conjunto de medidas, as grandes expectativas apontavam para a redução do papel das AELs a um nível meramente residual e marginal. No entanto, verificou-se que poucas foram as que deixaram as suas AELs antecipadamente.

Mesmo assim, enquanto queriam ter já aumentado a diversidade e a escolha, o Primeiro Ministro Conservador John Major ansiava pelo dia “em que todas as escolas com financiamento público funcionassem como escolas com “livre auto-administração”. Acreditava Major nos fiáveis directores de escolas, professores e membros do governo para o bom funcionamento das suas escolas e nos fiáveis pais, para que estes fizessem a escolha certa para as suas crianças” (The Times, 24/8/95, p. 5).

Contudo, o seu governo foi derrotado pelo Novo Partido Trabalhista de Tony Blair nas eleições de Maio de 1997. Apesar de ter abolido o “Plano de Escolas subsidiadas”, o governo manteve a maioria das características chave da abordagem do governo

Conservador, conseguindo expandir o seu programa de escolas especializadas, ao mesmo tempo que implementava mais regulação central do governo em ambas as escolas e AELs, especialmente naquelas onde era esperado que falhassem. Nas palavras do seu conselheiro para a educação, o Partido Trabalhista aspirou ligar o seu conceito tradicional de igualdade com uma nova conceptualização da diversidade (Barber, 1997, p. 175).

Contrariamente à Inglaterra, a Nova Zelândia foi, de certa forma, nos anos 80, um contexto surpreendente para uma experiência radical, tentando-se associar a um programa conservador. Contrariando os exemplos de Inglaterra e Estados Unidos, na Nova Zelândia não se verificou a inquietação geral acerca dos padrões educacionais no sistema educativo estatal, nem tão pouco se deram as vastas discrepâncias no desempenho das escolas que contribuíram para um “pânico moral” sobre o ensino urbano naqueles dois países. As reformas iniciais foram introduzidas pelo governo Trabalhista que, segundo o relatório Picot de 1988 (Wylie 1995), abraçou entusiasticamente o *monetarismo* e as novas técnicas de administração pública.

As reformas educacionais introduzidas em Outubro de 1989 conduziram à transferência da responsabilidade sobre a atribuição orçamental, a admissão de pessoal e sobre os resultados educativos, saindo do governo central e dos quadros educativos regionais para cada uma das escolas, individualmente. Foram conferidos às escolas conselhos de administração que detinham um controlo efectivo sobre os modelos de admissão, com normas ainda mais suaves do que na Inglaterra.

Todavia, Wylie (1994, p. xv) assinala que outros aspectos das reformas da Nova Zelândia “oferecem um modelo de auto-gestão escolar mais equilibrado do que aquele experimentado em Inglaterra”. Isto deve-se ao facto de darem mais ênfase à equidade ... ao envolvimento da comunidade... ao envolvimento parental [e ao] associativismo: entre pais e professores”.

Para além disso, nem os custos com os salários dos professores, nem alguns serviços centrais de apoio foram transferidos para os orçamentos das escolas, embora tenham existido alguns movimentos subsequentes nesse sentido, após a eleição da administração do Partido Nacional, em 1990. Apenas 3% das escolas da Nova Zelândia funcionaram num modelo piloto com “bulk funding” (ou a devolução de 100% do seu financiamento, incluindo os salários dos professores), tendo sido, porém, posta à disposição de todas as escolas a opção de “full funding”, em 1996, por um período experimental de três anos que, em 1998, atraía 20% das escolas (Wylie, 1998a).

Ao contrário da fórmula original de financiamento inglesa, que financiava as escolas de acordo com a média dos salários dos professores, o modelo da Nova Zelândia baseava-se nos salários reais dos professores e no *ratio* professor/alunos. A par com estas reformas, as directrizes do currículo nacional que foram introduzidas eram bem mais detalhadas e prescritivas que o modelo inglês e tinham mais em conta os interesses das minorias Maori.

No entanto, foi introduzido um ambicioso sistema nacional assente nos resultados com uma nova forma de inspecção pelo “Gabinete de Análise Educativa” (Education Review Office). A escolha alargada no sector privado começou, na Nova Zelândia, em 1996, com o chamado “Targeted Individual Entitlement”, equivalente ao “Assisted Places Scheme”

inglês, envolvendo cerca de um terço das escolas privadas, estando constantemente a chamar a si o que marcou “o início de um movimento rumo a um sistema de talões, no qual as escolas competem pelo dinheiro dos pais destinado à educação” (Wellington Evening Post, 28/09/1995).

Em 1999, Wylie (1999a) sugeriu que, tomadas como um todo, as políticas da Nova Zelândia aderiram agora a um “sistema de quase-cheque”. Todavia, a coligação da Aliança Trabalhista substituiu o Partido Nacional Conservador no governo e, durante o ano de 2000, constrangi, significativamente, as forças de mercado, impondo novas regras de admissão, acabando com o “Targeted Individual Entitlement” e pondo fim ao “bulk funding” nos salários dos professores.

Ao mesmo tempo, introduziu-se o modelo de definição de objectivos e intervenção nas escolas com mais dificuldades a par com linhas semelhantes às da re-regulação levada a cabo, feita pelo Partido Trabalhista, em Inglaterra.

Nos EUA, o papel limitado do governo federal em relação à educação tornou mais difícil a generalização da natureza e da proveniência das políticas concebidas para proporcionar escolha parental e transferir poder de decisão para as escolas. As decisões mais significativas foram tomadas mais ao nível estatal e distrital.

Enquanto que alguns Estados, tal como o de Minnessota, optou por planos de escolha estatais, muitas iniciativas verificaram-se ao nível local. Wells denuncia a imensa variedade de origens e efeitos prováveis dos diversos planos de escolha que foram debatidos ou implementados nos EUA, durante os últimos anos. *De um modo semelhante, especialistas americanos (??) ou escolas especializadas têm diferentes origens e propósitos (Raywid, 1994; Hill, Foster e Gendler, 1990)*. Estão incluídas escolas de longa-estadia, como a Escola Latina de Boston a Escola Superior Stuyvesant em Nova Iorque, escolas unidas em associação com planos de desagregação, escolas alternativas, por vezes baseadas em princípios pedagógicos progressivos, e escolas Católicas privadas. Também varia consideravelmente a natureza da mais recente onda de escolas “charter” semi-autónomas que se desenvolveram em muitos Estados e que têm uma administração em parceria com escolas distritais (Wohlstetter et al, 1995; Wells et al, 1999; Johnson e Landman, 2000). A variedade de programas para permitir a famílias com baixos rendimentos a escolher escolas privadas tornou-se, também, numa das características da educação urbana nos EUA.

Juntamente com os dois sistemas de financiamento público, em Milwaukee e Cleveland, mais de 30 cidades têm agora sistemas de financiamento privado. (Peterson, 1998).

A devolução e escolha nos EUA atrai apoio significativo de forças progressistas, particularmente de entre aquelas que representam grupos étnicos minoritários. A mistura de testemunhos sobre a eficácia e os efeitos da desagregação e escolas **magnet**, nos anos 80 (Blank, 1990; Moore and Devenport, 1990) levou, por vezes, a concluir que o impulso dado à voz e escolha parental, em vez da intervenção política concertada, proporcionou a melhor oportunidade educacional para pais e alunos minoritários.

Moe (1994, p. 33) foi mais longe ao afirmar que a melhor esperança para os pobres obterem o direito de “sair das más escolas e frequentar as boas” traduzia-se numa “aliança

não ortodoxa” entre “Republicanos e empresários... que são os únicos grupos com poder para transformar o sistema”. Por esta razão, alguns aspectos do actual programa de reforma originaram um apelo massivo muito para além do círculo dos políticos conservadores ou mesmo da população branca, a quem normalmente se dirigem.

Goldhaber (1999) relata que pela primeira vez, uma pluralidade de inquiridos foi a favor do uso de “vouchers” para pagamento de salários aos professores em escolas privadas (Rose e Gallup, 1999) e é provável que o governo Bush venha a encorajar mais experiências deste tipo².

Tanto quanto é possível generalizar, as reformas da Nova Zelândia apresentaram uma experiência mais aprofundada com a escolha livre parental no sector do Estado do que a experiência inglesa, tendo sido estes dois países, a par com algumas escolas distritais nos EUA, os que foram mais longe neste tipo de experiência.

No que tange à liberdade tida em relação ao controlo burocrático local, as escolas da Nova Zelândia têm a maior autonomia e as dos EUA a menor. Em Inglaterra, as escolas *grant maintained* (agora com o nome de “escolas fundação” dado pelo governo do Partido Trabalhista) têm a maior autonomia; não obstante, mesmo as escolas AELs com maior destaque nos resultados, que virtualmente agora terão administração local, têm consideravelmente mais autonomia do que a maioria das escolas dos EUA, mesmo depois da re-regulação iniciada pelo Partido Trabalhista.

Tal como a liberdade na administração financeira, as escolas inglesas, a operar sob as LMS ou sob o regime trabalhista de financiamento “fair funding”, dispõem de maiores recursos sob o seu controlo directo do que as escolas nova-zelandesas, com excepção daquelas últimas que participaram na experiência de “total financiamento”.

Nos EUA, a transferência financeira para as escolas distritais não foi tão longe quanto na Inglaterra ou na Nova-Zelândia. Neste aspecto, poucas das experiências americanas sob a administração “site-based” contribuem directamente para o reforço das exigências feitas pelos defensores medidas complementares/reformas paralelas radicais de apoio financeiro.

O que pode ser esclarecedor, no entanto, é o aumento do recurso a empresas que visam o lucro em concursos de escolas públicas. No Reino Unido, este aspecto é um fenómeno relativamente recente e são muito poucas as escolas nestas condições com fundos públicos de administração privada e AELs – muito embora, estas sejam as mais visadas.

Nos EUA, contudo, as empresas pró-lucro são o sector com o crescimento mais rápido no seio do movimento das escolas “charter” (ou seja, com tempo de vida pré-determinado) (Ascher and Power, 2000). Um desenvolvimento adicional nos EUA que poderá ter uma abrangência mais ampla é o crescimento do fenómeno “ensino domiciliário” (Apple, 2000) – talvez um exemplo de privatização no seu sentido mais literal.

Finalmente, considerações idênticas tiveram níveis de influência diferentes nos três países. Por exemplo, a “raça” tem sido um tema muito mais influente nos EUA e na Nova-Zelândia do que teve até agora em Inglaterra, onde a 1º Ministro já uma vez desvalorizou possíveis preocupações sobre a possibilidade de segregação racial, afirmando que o seu governo não pretendia “circunscrever a escolha [parental] de modo nenhum” (*quoted in* Blackburne, 1988). Repercutiu-se mais nas políticas da Nova-Zelândia (em termos

comunitários e de financiamento) e nos EUA (em relação ao financiamento e políticas de inscrição/normas de acesso) do que na Inglaterra. Em certos Estados dos EUA, a legislação sobre o “charter” incluiu a estipulação de recursos mínimos para as escolas “charter” que reflectem o balanço/a distribuição racial no distrito onde se inserem ou para as escolas que dessem prioridade a “alunos de risco”.

Consideramos, agora, os dados limitados disponíveis sobre os efeitos das recentes políticas para encorajar a escolha parental e escolas com auto-administração nestes três países.

Investigação sobre os efeitos da reforma

Na Inglaterra e no País de Gales, nada indica que tenham havido ganhos substanciais nem mesmo em relação às expectativas de que as reformas conduziram a um uso mais eficaz dos recursos. Um estudo nacional conduzido pela Universidade de Birmingham e financiado pela Associação Nacional de Professores-Directores (National Association of Head Teachers) foi de um modo geral positivo relativamente ao impacto da ALE, reconhecendo, no entanto, que os dados concretos acerca da influência da auto-administração sobre o processo de aprendizagem foi “alusivo”.

O relatório inicial do grupo de investigação (Arnott *et al.*, 1992) mostrou que uma grande maioria de directores concordou com a afirmação de que “administração local permitiu às escolas fazer um uso mais eficaz dos seus recursos”. Contudo, também uma maioria sentiu que as reuniões que se realizaram para tratar de questões administrativas diminuíram a sua atenção sobre as questões pedagógicas. Estavam profundamente divididos quanto ao facto do “processo de aprendizagem das crianças estar a ser ou não beneficiado pelo facto de terem uma administração local”. Ficou também pouco claro o conceito de maior eficácia que se encontrava vertido neste modelo.

Os resultados aqui citados provêm sobretudo das respostas dadas pelas professores-directores inquiridos, autoridade dos quais foi alargada em grande parte pela reforma que implementou a auto-administração. Talvez seja significativo o facto de alguns professores, que foram entrevistados pela equipa de investigação de Birmingham, terem sido bem mais cautelosos ao pronunciarem-se sobre os benefícios da ALE para as condições de aprendizagem dos alunos em todos os níveis (Bullock & Thomas, 1997).

Um estudo independente (Levacic, 1995) encontrou professores-directores que, de um modo geral, aceitaram bem a auto-administração mesmo quando as suas escolas, por consequência, tinham perdido recursos de que beneficiavam; enquanto que os professores (em funções) foram mais cépticos acerca das vantagens deste modelo, mesmo estando em escolas a que lhes foram concedidos melhores recursos. Levacic conclui que, embora a administração local proporcionasse eficiência-custo, houve “falta, tanto de argumentação teórica forte, como de dados empíricos” que mostrassem que este modelo promovia a qualidade de ensino e aprendizagem, tal como foi anunciado pelo governo (Levacic, 1995, p. xi).

Em relatórios posteriores ao estudo de Birmingham (Bullock & Thomas, 1994, 1997), houve mais alguns professores que reconheciam a necessidade de melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, parecendo, no entanto, estar este facto mais associado ao aumento de financiamento do que à auto-administração, *per se*.

Enquanto que a equipa de Birmingham concluiu que a auto-administração foi claramente uma reforma de sucesso, argumentaram também que foi necessária maior recolha de dados sobre a relação entre níveis de recursos disponíveis e resultados de aprendizagem. Isto afigura-se como particularmente importante pelo facto de as escolas mais afectadas por dificuldades orçamentais, e que por isso procuravam um impacto positivo no processo de aprendizagem, eram frequentemente as que tinham mais alunos de meios desfavorecidos (alunos em desvantagem quanto ao meio em que viviam).

O estudo de Birmingham dá eco a algumas das preocupações expressas por Le Grand & Bartlett (1993) no seu estudo sobre os “quase-mercados” na política social. Bartlett (1993) chama a atenção para o facto de, apesar da escolha parental ter sido facilitada pelo livre acesso, “a porta fica bem fechada assim que a escola se encontre cheia. E encorajando uma política de admissão cada vez mais selectiva nas escolas super-lotadas, o livre acesso pode ter como efeito o aumento de oportunidades para as elites e proporcionar, assim, a desigualdade”.

Além do mais, Bartlett descobriu que “aquelas escolas que enfrentam perdas financeiras de acordo com a fórmula do sistema de financiamento tendem a ser escolas que apresentam o maior número de estudantes vindos do grupo mais desfavorecido da comunidade” (Bartlett, 1993). Assim, sejam quais for os ganhos que possam ter provenientes das reformas em termos de eficiência e responsabilidade para com os clientes, existem sérias preocupações acerca das suas implicações para com a igualdade.

O perigo do elitismo é claramente demonstrado numa importante série de estudos por Ball e pelos seus colegas sobre a operação de “quase-mercados”, em Londres. Num estudo anterior, Bowe *et al.*, (1992) sugeriram que as escolas competiam para atrair um maior capital cultural e, assim, poder contar com maiores retornos. Consequentemente, Gewirtz *et al.*, (1995) têm mostrado que há escolas que procuram alunos “hábeis”, “dotados”, “motivados e comprometidos” e alunos da classe média, com raparigas e crianças de bairros sul-asiáticos, sendo vistos como alunos com potencial para contribuir para os resultados dos testes. O perfil do cliente menos desejado inclui aqueles com “menor habilidade”, com necessidades educativas especiais e dificuldades específicas ao nível emocional e comportamental, assim como alunos pertencentes a famílias das classes trabalhadoras, a menos que esses tivessem algum dos atributos mais desejados.

Há certamente dados que mostram escolas que discriminam alunos com necessidades educativas especiais (Feintuck, 1994). Bartlett (1993) afirma que só se o preço de mercado variar com as necessidades do cliente é que aquela situação não acontecerá. Por outras palavras, a fórmula de financiamento deverá ser calculada de modo a incentivar as escolas a aceitar alunos mais caros. O actual prémio pago por crianças com necessidades educativas especiais talvez não seja suficiente para compensar o facto de tornar uma escola menos popular, habituada a, apesar de receber menos dinheiro, receber alunos com outros atributos

desejáveis. Bowe *et al.*, (1992) e Vincent *et al.*, (1995) dão exemplos de escolas que fazem justamente este tipo de cálculos.

Os mais aptos academicamente são a “nata” que a maioria das escolas procura atrair. Este tipo de alunos mantêm-se no sistema por mais tempo e, por consequência, geram mais lucros, fazendo, ainda, com que a escola aparente ser bem sucedida relativamente aos seus resultados nos testes e pareça mais atractiva para outros clientes desejáveis. Glennerster (1991) sugere que, uma vez dada a oportunidade, a maioria das escolas irão tornar-se mais selectivas para com os alunos que poderão fazer baixar resultados gerais e afectar, por isso, a sua média na posição do mercado.

É tanto assim quanto é incompleta a informação sobre a eficácia da escola e é dada apenas a “lista” dos resultados dos testes, tal como tem acontecido em Inglaterra. As escolas com os resultados mais elevados parecem melhores mesmo que outras escolas proporcionem melhor aprendizagem.

Em parte por causa deste sistema de “ranking” (listagem) baseado numa escala unidimensional de excelência académica, há poucos dados que mostram que as políticas de escolha estejam a promover a diversidade horizontal no sistema educativo. Glater *et al.*, (1997) não encontraram nenhum dado que prove a maior diversidade de financiamento, excepto onde existe financiamento específico do governo para escolas especializadas. Alguns comentadores têm vindo a prever que a (livre) escolha, mais do que conduzir a formas de financiamento mais diversas e adequadas (com maior capacidade de resposta), tal como anunciadas pelos seus defensores, irá reforçar a hierarquia entre escolas já existente, baseada nos resultados de testes académicos e classes sociais (Walford & Miller, 1991).

Aqueles pais que estão em posição de escolher estão a escolher aquelas escolas que são as mais fechadas ao modelo académico tradicional de educação que esteve associado com as escolas gramaticais selectivas. Mesmo novos tipos de escolas tendem a ser julgados nestes termos. A nossa investigação mostrou muitos pais que escolhiam “CTCs” não muito pela sua imagem de alta-tecnologia, mas porque eram entendidas como as melhores a seguir às escolas gramaticais ou às escolas privadas de elite (Whitty *et al.*, 1993).

Nesta situação, aquelas escolas que são as escolhidas frequentemente procuram identificar o seu sucesso dando ênfase às virtudes académicas tradicionais e, assim, atrair os estudantes que mais provavelmente as fará realçar entre as outras.

Muitas das escolas que optaram tornar-se “grant maintained” foram selectivas, admitindo apenas um dos géneros, com os tradicionais seis anos, o que deu ao sector um estatuto de elite (Fitz *et al.*, 1993). Algumas das escolas “grant maintained comprehensive” subsequentemente tornaram-se explicitamente selectivas academicamente, e Bush *et al.*, (1993) sugeriram que 30% das escolas “grant maintained comprehensive” que investigaram eram igualmente selectivas, mas de um modo encoberto.

Para além disso, escolas “grant maintained” foram identificadas como estando entre aquelas com a maior taxa de exclusão e de entre as que demonstraram menos vontade de captar alunos com necessidades educativas especiais (Feintuck, 1949). Investigações recentes por Levacic & Hardman (1999) também revelam que os resultados dos exames

nestas escolas atingiram proporções semelhantes às dos alunos com um nível socio-económico desfavorecido, os quais tinham sido recusados. Neste ponto, bem podem afirmar ter aumentado a escolha parental e o desempenho dos alunos, de um modo geral (Power *et al.*, 1994).

Walford (1992, p. 137) afirma que, enquanto que a possibilidade de escolha conduzirá a uma melhor qualidade de ensino, os dados até agora mostram que irá “discriminar, em particular, as crianças das classes trabalhadoras e as descendentes de afro-caraíbianos”. Smith & Noble (1995) também concluem dos dados recolhidos, que as políticas inglesas sobre a escolha são desfavoráveis para os grupos já desfavorecidos. Embora as escolas tenham sido sempre segregadas, social e racialmente, ao ponto de existir separação residencial, Gewirtz *et al.*, (1995) mostram que a possibilidade de escolha pode exacerbar este isolamento através da sua extensão em escolas previamente integradas servindo localidades mistas. Esta investigação indica que as crianças das classes trabalhadoras e particularmente crianças com necessidades educativas especiais são com maior probabilidade “segregadas” em escolas com recursos mais pobres.

Apesar de ser argumentado que sistemas como o “Assisted Places Scheme” permitem que crianças com habilidade e mérito das classes trabalhadoras “escapem” a tais escolas, elas têm sido mostradas para atrair algumas crianças desses meios sociais (Edwards *et al.*, 1989). Para além disso, a existência desses meios de “escape” reduz a pressão para aumentar as escolas nos meios onde a maioria das crianças das classes trabalhadoras continua a ser educada, aumentando, assim, potencialmente a total polarização dos meios de provisão.

O “Projecto Smithfield”, um estudo com fundos maioritariamente governamentais sobre o impacto das políticas de escolha, na Nova-Zelândia, mostrou que se estão a verificar muitos dos mesmos tipos de polarização social (Lauder *et al.*, 1994; Waslander & Thrupp, 1995; Lauder *et al.*, 1999). Muito embora Gorard & Fitz (1998a) questionaram esta análise em particular, outros estudos neo-zelandezes proporcionaram dados sobre efeitos semelhantes (Nash & Harker, 1998). Noutro estudo (Fowler, 1993), escolas localizadas em áreas socio-economicamente baixas foram encontradas para ser julgadas negativamente acerca de factores sobre os quais não tiveram qualquer influência, tais como o tipo de admissão, a localização e problemas entendidos pelos pais como estando ligados a estes factores.

Wylie (1994) também registou que escolas em áreas de baixos rendimentos têm maior probabilidade de perder alunos para outras escolas. Se pudessemos ter a certeza de que a sua baixa reputação era merecida, isto poderia ser tido em conta como estando o mercado a funcionar bem, com escolas eficazes a recolher os seus lucros de um modo justo. Mas, tal como em Inglaterra, os juízos de valor sobre as escolas tendem a ser feitos baseados nos estratos sociais ou em critérios estritamente académicos com poucas referências ao seu desempenho global ou à sua eficácia académica quanto às medidas para o desenvolvimento de valores.

O regime de financiamento tornou extremamente difícil, para as escolas em áreas desfavorecidas, a ruptura do ciclo de declínio, problematizando ainda mais a permanência

de professores e alunos nessas escolas. O estudo de Wylie (1994) sobre o quinto ano de funcionamento de escolas em auto-administração, na Nova-Zelândia, identificou escolas em áreas de baixos rendimentos, e escolas com um grande número de admissões do grupo Maori, que estavam a ter maiores problemas de recursos do que as outras.

Wylie (1994, 1995) relatou que os “quase-mercados” levaram escolas estatais a investir mais na aparência das instalações e na imagem pública do que na melhoria das condições de ensino e aprendizagem, para além de espalhar alguns computadores. Mesmo no sétimo ano de estudo, em 1996, apenas 34% dos directores das escolas do 1º ciclo e 24% dos professores pensavam que as reformas tinham tido “um impacto positivo na qualidade de aprendizagem, nas escolas” (Wylie, 1997). Tal como em Inglaterra, as escolas que tinham aumentado ou mantido o número de matrículas (e os fundos) eram mais propícias a concordar com impactos positivos do que as que perdiam alunos. E, ainda, nas escolas com um status socio-económico baixo, as admissões tendiam a baixar, apresentando um declínio nos estudantes Maori, durante o período em que as reformas foram introduzidas (Wylie, 1998a).

Wylie verificou ainda que as reformas “não parecem ser capazes de contrariar ou reforçar factores que afectam o sistema de matrículas nas escolas, os quais se escondem por detrás do poder destas, da mesma forma que a demografia local é afectada pelo emprego, etnia e classe” (Wylie, 1995, citando Gordon, 1994; Waslander & Thrupp, 1995).

A falta de um desenvolvimento marcado em todos os ciclos de ensino e a permanência de falhas de realização socialmente padronizadas, levou a autora a afirmar que colocar a escola com auto-administração, no centro da reformas educativas, implica poucas probabilidades de obter ganhos significativos relacionados com a eficácia, na ausência de outras mudanças (Wylie, 1998a). Além disso, parece ser pouco afirmar que mecanismos de mercado são a chave, quer para o aumento das escolas falhadas quer para proporcionar melhores resultados a estudantes desfavorecidos (Fiske & Ladd, 2000). As escolas que foram mais receptivas a estas reformas foram “aquelas que estabeleceram relações de cooperação mais do que competição com outras escolas” (Wylie, 1997, p. 1).

As Políticas de oferta a que Wylie chama “escolha da família”, fizeram pouco para aumentar substancialmente o acesso a escolas desejáveis por parte da população Maori ou dos alunos de famílias com rendimentos baixos (Wylie, 1999b, p. 13). Num estudo de 1999, estes grupos tinham uma probabilidade significativamente menor de conseguir o acesso à escola que fosse a sua primeira escolha do que outros alunos. Nem, tão pouco, as medidas adoptadas melhoraram as condições para os receber naquelas escolas a que muitos desses alunos tentaram aceder.

De facto a autora conclui que “as medidas pareciam ter feito surgir aspectos mais negativos para o grupo em geral, enquanto que era esperado beneficiá-los na sua maioria” (Wylie, 1999b, p. 13). Wylie (1998b) cita também uma avaliação feita por Smith & Gaffney (1997) assinalando que, embora as “Targeted Individual Entitlement Scheme” que davam lugares nas escolas privadas a famílias de rendimentos baixos estavam um pouco melhor organizadas do que o seu equivalente em Inglaterra, fizeram atrair relativamente

menos crianças dos grupos Maori e das Ilhas do Pacífico do que de outros grupos com rendimentos igualmente baixos.

De um modo geral, este trabalho sugere que muitas das diferenças entre escolas resulta de factores que estão muito além do controlo dos pais e das escolas, com a excepção do poder que os pais favorecidos e as escolas favorecidas tinham para potenciar essa vantagem e, assim, aumentar as desigualdades educativas e a polarização social. Isto não significa necessariamente que a transferência e a possibilidade de escolha terá de ser inteiramente abandonada na Nova Zelândia, mas fica claro que devem ser acompanhadas por outras medidas.

Tal como em Inglaterra, as fraquezas das medidas aplicadas tinham já produzido um nível de re-regulação por parte do governo central, mas, sob o governo Nacional, elas resultaram numa apertada inspecção e num controlo técnico feito através de um currículo mais prescritivo e de políticas de avaliação, as quais têm sido apenas marginalmente modificadas pelo governo da Aliança Trabalhista (Wylie, 1998a; McKenzie, 1999).

Contudo, o novo governo parece ter notado que o estudo feito apontava para a necessidade de haver bastante mais apoio às escolas desfavorecidas e de estabelecer uma colaboração concertada entre governos e escolas, em vez da actual segmentação da responsabilidade. Além disso, têm sido revistos procedimentos de selecção nas escolas [super]lotadas.

Com efeito, o Projecto Smithfield mostrou que, apenas num ano, nas escolas com os lugares lotados (completamente preenchidos) onde a selecção foi feita através de voto secreto (ou tirando à sorte), a polarização entre escolas populares e não-populares diminuiu, tendo tal facto influenciado as novas regulamentações. Alguma desta investigação foi contestada por Gorard & Fitz (1998a, b), contrapondo com a ideia de que a tendência para acentuação da polarização, tanto em Inglaterra e País de Gales, como na Nova Zelândia, possa ter sido um mero efeito inicial das políticas de mercantilização e que a polarização social tenha de facto sido reduzida nos anos consequentes.

Porém, Noden (2000) tem argumentado que a sua metodologia mais densa permite pintar um quadro menos positivo. Usando um índice de isolamento em vez do índice de dissemelhança empregue por Gorard & Fitz, Noden afirma que, entre 1994 e 1999, as escolas secundárias inglesas registaram um aumento significativo de segregação socio-económica. Gorard & Fitz tinham já referido que algumas estatísticas recentes provam uma polarização social renovada, mas a sua posição global parece ser a de que “o advento da escolha pode ser, ao mesmo tempo, menos benéfico do que alguns defendem, e menos prejudicial do que alguns críticos fazem crer” (Cassidy, 2000). Entretanto, a polarização tem sido confirmada, no caso de Inglaterra, pelo Inspector Chefe de Escolas (HMCI, 1998) e pelos resultados dos exames públicos de GCSE, de 1998, verificando-se um aumento do nível de insucesso, paralelamente a um aumento no número de passagens para o nível superior. Por outro lado, as mais recentes estatísticas governamentais sugerem que o fosso existente no nível de aprendizagem está agora a ser superado, embora não todos, por alguns grupos de minorias étnicas.

Contudo, apesar de algumas exceções notórias, permanece o facto de as escolas que se encontram em contextos desfavorecidos em múltiplos aspectos, têm níveis gerais de desempenho bem abaixo da média nacional e tendem a ser relativamente ineficientes na recuperação do progresso dos alunos (Gray, 1998; Gibson & Asthana, 1998). Tal como Gray nos apresenta (2001, p. 33), “na realidade não sabemos o quanto é mais difícil para as escolas servir as comunidades desfavorecidas, tendo em vista o seu desenvolvimento, porque muita da investigação feita ignorou esta dimensão – não obstante, que deve ser mais difícil, ser inquestionável”.

Nos EUA, apesar da associação inicial do sistema de escolha de escola no sector público como um possível combate à segregação racial, existem preocupações sérias quanto aos efeitos de equidade dos mais recentes esforços para proporcionar a escolha, assim como, de um modo especial, não há dados claros que relatem o impacto positivo nos resultados obtidos pelos alunos. Os dados que existem sobre os efeitos das políticas do sistema de escolha sobre aprendizagem e equidade dos alunos continuam a ser, na melhor hipótese, inconclusivos (Plank *et al.*, 1993); mesmo assim, defensores do sistema de escolha afirmam que “os melhores dados disponíveis mostram que a escolha dos pais desenvolve a educação das crianças, especialmente a das de famílias de baixos rendimentos e as pertencentes a minorias” (Domanico, 1990).

Mesmo alguns dos dados mais positivos acerca dos distritos com escolha dos pais que foram observados, tal como Cambridge (Rossel & Glenn, 1988) e Montclair (Clewel & Joy, 1990), os quais pareciam mostrar um avanço gradual na aprendizagem, têm sido subsequentemente considerados como metodologicamente fracos, tornando-se mais difícil conferir ao sistema de escolha *per se* as melhorias verificadas. Além do mais, embora o sistema de escolha nem sempre tenha conduzido à re-segregação, tal como os seus críticos temeram, os desenvolvimentos no equilíbrio racial nas escolas de Montclair e de Cambridge foram muito noticiados durante os períodos de forte intervenção governamental.

Henig, na mesma linha de argumentação, afirma que o “milagre” de “East Harlem” muito publicitado (Fliegel, 1993 p. 142) “escapou a qualquer esforço sério de uma análise controlada”, tendo tido, ainda assim, um especial papel “em contrapor a ideia de que os benefícios dos programas de escolha não acontecem para as minorias e para os pobres”. Não só teve os avanços aparentemente impressionantes na aprendizagem, agora desnivelados ou até mesmo invertidos, sendo impossível garantir que os aspectos anteriores eram não mais do que o efeito das escolas estarem predispostas a escolher alunos dos grupos socio-económicos mais altos, mesmo que de uma área afastada se tratassem.

Existem, certamente, fundamentos para sugerir que os programas de escolha dentro do sector público conduzirão, eventualmente, a um aumento da segregação das escolas. Numa recente análise de uma investigação americana, Goldhaber (1999, p. 21) afirma que “dados empíricos existentes sobre ‘quem escolhe’ geralmente mostra que a escolha (em qualquer das suas formas) está altamente relacionada com o SES”. A sua investigação (Goldhaber, 1996) aponta, também, para uma dimensão racial em que os pais tendem a preferir escolas com uma alta proporção de alunos brancos.

A investigação sobre os efeitos da autonomia das escolas nos EUA é também inconclusiva, não só porque o nível de autonomia concedida às escolas públicas com administração local com maior destaque é, tal como temos visto, substancialmente mais baixo do que na Inglaterra ou Nova Zelândia. Tal como para o número crescente de escolas “charter” com financiamento público, Goldhaber (1999) afirma que é demasiado cedo para considerar as avaliações quantitativas do seu impacto e evidenciar o facto de que muito do sucesso anunciado tende a basear-se em anedotas. Todavia, enquanto que pouco há para afirmar que essas escolas têm sido particularmente desfiguradas, tão pouco se têm tornado nas instituições de elite tão receadas (OERI, 1997).

Os dados americanos que tiveram em conta a escolha de escolas privadas não são consensuais, mas não deixam de ser altamente relevantes para as nossas preocupações acerca da procura actual de uma expansão da aplicação dos fundos públicos que permitissem aos estudantes aceder a escolas privadas.

Muita da controvérsia assenta à volta das várias interpretações dos dados dos estudos de Coleman sobre a escola superior (Coleman *et al.*, 1982) e, em particular, do trabalho de Chubb & Moe (1990). Henig (1994) afirma que a pequena vantagem atribuída às escolas privadas é um produto da metodologia usada. Lee & Bryk (1993) também sugerem que as conclusões de Chubb & Moe não são suportadas pelos dados tal como foram apresentados. No entanto, Bryk *et al.*, (1993) afirmam, baseando-se no seu *próprio* trabalho, que as escolas Católicas privadas provocam um impacto positivo no desempenho das famílias com baixos rendimentos, mas atribuem-no a um espírito com fortes valores de comunidade antitéticos para o mercado, tal como com o apoio às forças de mercado.

A avaliação de Witte do sistema “voucher” em Milwaukee referido anteriormente, o qual oferece condições para os alunos e as famílias pobres a escolher escolas privadas como um custo público, concluiu que “em termos de níveis de aprendizagem os estudantes têm um desempenho aproximado dos mesmos grupos de estudantes da E[scola] P[ública] de M[ilwaukee]”. Contudo, a frequência de escolha dos alunos é um pouco mais alta. Para as escolas, “o programa, de um modo geral, tem sido positivo, permitiu a muitos sobreviver, expandir, e contribuiu para a construção de uma nova escola” (Witte *et al.*, 1994). Até agora, nem as próprias conclusões de Witte, nem as de Greene e dos seus colegas, para além da revisão positiva do trabalho sobre esses dados (Greene & Peterson, 1996; Greene *et al.*, 1998), podem servir como base para algumas das mais extravagantes afirmações, feitas a favor e contra este tipo de programa. É um programa com especificidades muito pequenas e estreitas e certamente não terá em si mesmo uma base suficiente para se poder julgar os efeitos prováveis de mais uma iniciativa “voucher” conscienciosa.

O programa de Milwaukee, de um modo geral, até agora tem estado lotado, muito embora os estudantes sejam auto-seleccionados, as escolas envolvidas não lhes tem sido permitido o exercício de escolha. Além do mais, a combinação de super-lotação com a auto-selecção, explicando as melhorias aparentes no desempenho através da escolha de escolas do sector privado, indicia que a equidade é um assunto pertinente, tal como é em Inglaterra e Nova Zelândia. Smith & Meier (1995) recorrem a dados existentes para testar as hipóteses de escolha de escolas e concluem que “a competição entre as escolas dos

sectores públicos e privados resultam, aparentemente, num efeito elitista e que não há razões para esperar que o mesmo não venha a acontecer com a oferta da escolha de escolas públicas”.

De um modo global, esta revisão da investigação empírica parece sugerir que os benefícios das reformas têm, até agora, sido limitados e que os seus custos, particularmente para os grupos desfavorecidos, têm sido consideráveis. As afirmações mais radicais dos proponentes da reforma acerca dos seus largos potenciais benefícios não têm sido, certamente, concretizados. Dito isto, estaremos, obviamente, a generalizar a partir dos dados disponíveis. Não poderá haver dúvidas de que, em casos individuais, algumas crianças desfavorecidas tenham tirado partido das reformas.

Existem, também, situações de reformas para os sistemas educativos públicos que têm conseguido marcar uma diferença positiva relativamente a experiências educativas com todos os grupos de alunos e professores. O “Kura Kaupara Maori”, na Nova Zelândia, e algumas das escolas “charter” “alternativas”³ americanas constituem exemplos onde a auto-determinação, pelas comunidades e pelos profissionais, tem dado origem a meios educativos em franco desenvolvimento. Todavia, surgem algumas dúvidas no que respeita à sustentabilidade de tais programas e acerca da abrangência que pode ser dada aos “quase-mercados”, mais do que a outras alternativas (Thrupp, 1999). Para além disso, estas situações inovadoras devem ser estabelecidas em paralelo com um padrão dominante da tradição educativa conservadora e com uma hierarquia consolidada, nas e entre as escolas.

Para além dos “quase-mercados”?

Defensores das forças de mercado têm afirmado que o desempenho indiferente das reformas até agora é uma mera prova de que elas não resultam como seria de esperar. Assim, alguns comentadores da extrema direita encontram resposta na aproximação às formas genuinamente mercantilizadas e completamente privatizadas de financiamento educativo.

Por exemplo, um ministro do governo responsável pela introdução do “Assisted Places Scheme”, em Inglaterra, usou a nossa própria investigação (Edwards *et al.*, 1989) para mostrar que este sistema falhou, atraindo, assim, muitos estudantes das classes trabalhadoras, insurgindo-se a favor de um sistema “voucher” com abrangência total (Boyson, 1990).

De um modo semelhante, a grande crítica de Moe às reformas britânicas consistiu em que o governo “criou um sistema de acesso aberto, no qual existem muito poucas hipóteses de escolha, porque o financiamento das escolas é controlado pelas AEL. De maneira a libertar-se do modo de financiamento, o autor sugeriu que todas as escolas deveriam tornar-se autónomas. Tooley (1996) defendeu um sistema ainda menos regulamentado e o abandono de um currículo centralmente prescrito. Na opinião do arquitecto das reformas neo-liberais da Nova Zelândia, trata-se de um caso de um “assunto inacabado” (Douglas, 1993).

Muito do apoio para avançar na descentralização do financiamento educativo decorre dos alegados benefícios do financiamento privado. Tal como discutimos anteriormente, os dados que têm em conta os sistemas existentes de escolha de escolas no sector privado não são consensuais. Na discussão da experiência americana, Wylie (1998b, p. 57) afirma que é difícil manter sistemas de “voucher” limitados aos grupos de baixos rendimentos ou minoritários”. É por isso, importante tentar moldar os efeitos dos variados sistemas. Mesmo se aceitarmos que algumas das crianças que actualmente frequentam as escolas estatais podem beneficiar de uma educação no sector privado, há poucas razões para pensar que a alargamento de oportunidades para frequentar escolas privadas poderá beneficiar muito mais todos os grupos de modo igual.

Witte *et al.*, (1995) têm levado a cabo uma análise da actual composição social nas escolas públicas e privadas no Estado estadunidense de Wisconsin e concluíram que “um sistema «voucher» flexível iria, claramente, beneficiar famílias com mais posses do que a média das famílias de Wisconsin”. Acrescentam, ainda, que, apesar de alguns poderem acreditar que ao disponibilizar “vouchers” para todos iriam tornar-se acessíveis aos pobres as escolas privadas, o argumento oposto parece igualmente plausível. As escolas privadas que actualmente não podem suportar os custos de um esquema de selecção, tal como algumas do meio urbano que participaram na experiência do sistema de escolha, em Milwaukee, com mais dinheiro disponível poderiam tornar-se mais selectivas.

Por sua vez, as escolas que já são muito selectivas reuniriam condições para manter-se em vantagem, exigindo pagamentos extra adicionais aos “vouchers”. Muito embora isto pudesse ser potencialmente evitado através de uma maior regulamentação, mesmo que limitada, sobre os critérios de selecção e valores das propinas, o certo é que a aplicação desta regulamentação nos sistemas existentes não tem sido popular nos “lobbies” das escolas privadas, nos três países.

Alguns, na direita política, defendem que essas dificuldades são inevitáveis num sistema que é apenas parcialmente privatizado. Tooley (1995) afirma que o potencial dos mercados na educação não pode ser avaliado devidamente tendo em conta os efeitos dos “quase-mercados”, ou aquilo a que o autor prefere denominar como “os chamados” mercados. No seu ponto de vista, patente em *Educação Sem o Estado* (Tooley, 1996), o autor argumenta que seria necessário um “sistema único privado” e que pais e estudantes deveriam ter a liberdade para poder determinar o melhor tipo de escola para si próprios. Considera a hipótese de reduzir o tempo de vida da escola, oferecer a todos os estudantes um “financiamento individual para todo o período da sua formação”, o qual, então, o aluno poderia aplicar quando e onde pretendesse.

Tooley está correcto ao lembrar-nos das falhas de equidade dos sistemas democráticos existentes e, claro, de que a investigação feita nos actuais sistemas não mostra, e por princípio nem deveria mostrar, que a total não regulamentação não poderia ter efeitos benéficos. Contudo, muitos dos dados disponíveis parecem de todo indicar que não seria por ir mais longe na mercantilização e privatização que se conseguiria produzir progressos globais na qualidade da educação, mas, pelo contrário, podendo até ter efeitos de equidade prejudiciais. Recentemente, Tooley (2002) criticou o nosso livro de 1998, em parte, porque

o autor não crê totalmente nos dados que citamos, mas, sobretudo, porque se referem a uma situação onde os mercados não são completamente não regulamentados, tal como ele os defende.

Porém, mesmo Chubb & Moe (1990), que afirmam que a igualdade é melhor “protegida” pelos mercados do que pelas instituições políticas concedem que o sistema de escolha de escola, em democracia, não pode ser ilimitado ou inteiramente não regulamentado. A necessidade de haver um equilíbrio entre os direitos do consumidor e os direitos do cidadão, em educação, ao mesmo tempo que se reconhece a vantagem de algumas características do sistema de escolha e transferência, já levou em Inglaterra a propostas que apontam para o retorno a um controlo democrático a um nível mais amplo. Em particular, tem estado em debate como recuperar e envolvimento democrático e o sentido de responsabilidade ao nível local, como contra-balanço à presença do mercado do forte Estado central.

A título de exemplo, Pryke (1996, p. 21) faz notar que “apesar das experiências em deixar as escolas conduzirem-se por si próprias” – e o autor acredita que essas situações foram mais longe em Inglaterra do que em qualquer outro país no mundo – “a grande maioria das escolas e dos pais reconheceram a necessidade de existir um conselho que agisse por elas como uma comunidade de escolas”.

De modo semelhante, Brighouse (1996, p. 11), director de educação de Birmingham, que concorda que um mercado atomizado irá criar o caos e aumentar a distância entre aqueles com um nível educativo e social rico e aqueles com um nível educativo e social pobre”, defende que deveria haver um agente local conhecedor das diferenças entre escolas, com um trabalho atento a cada uma delas, assegurando equidade e estabelecendo um clima que permita atingir resultados mais altos”.

Respondendo à questão sobre a razão de tais conselhos serem democraticamente responsabilizados, o autor aponta que, no que respeita ao financiamento da educação, “é preciso equilibrar as várias necessidades, por vezes conflituosas, com as prioridades, incluindo aquelas de comunidades muito diferentes que, por exemplo, existem numa cidade moderna”. Acrescenta ainda Brighouse (1996, p. 14) que a diferença e a igualdade podem equilibrar-se melhor dentro de um espaço aberto e democrático.

Parte do desafio para aqueles que adoptam este tipo de visão terá de ser o afastar-se do poder de decisão disperso a favor da reafirmação da responsabilidade colectiva, sem recriar os sistemas demasiado burocráticos, falhas dos quais ajudaram a legitimar a tendência para considerar a educação como um bem privado e não como uma responsabilidade pública. Com efeito, as políticas do sistema de escolha encontram-se inseridas num contexto social, contribuindo para a criação de novas atitudes que subvertem as tradicionais formas de colectivismo, formas essas que não foram capazes de conceder maior poder a muitos membros da sociedade, incluindo mulheres e grupos étnicos minoritários. É necessário perguntar assim, como poderemos usar os aspectos positivos do sistema de escolha e autonomia para facilitar o desenvolvimento de novas formas de progresso comunitário, em vez de exacerbar a distinção social.

Tal como Henig (1994, p. 222) afirma sobre os EUA, “a triste ironia do actual movimento de reforma educativa é que, através da sua identificação com as propostas de escolha de escola, assentes nas ideias de mercado, o impulso sadio de ter em conta as reformas radicais dirigidas a problemas sociais poderá estar canalizado para iniciativas que irão, mais ainda, corroer o potencial para a deliberação e resposta colectivas”. Ainda assim, algumas propostas de reforma, podendo parecer ter, superficialmente, semelhanças com as políticas neo-liberais de mercantilização e privatização (p.e., Cookson, 1994; Atkinson, 1997), poder-se-iam ligar a aspectos políticos bem diferentes e potenciar uma contribuição positiva para o exercício de uma justiça social em educação.

Neste contexto, é bem possível identificar momentos em que houve progresso nas medidas de difusão do sistema de transferência e escolha. Este potencial verificou-se nalguns primeiros movimentos para a transferência, na Nova Zelândia, mas os dados posteriores indicam que é difícil conceber os momentos de progresso ao nível escolar em circunstâncias de diminuição de recursos e quando o clima político geral apontava para o sentido oposto.

A pulverização do poder de decisão numa sociedade actualmente estratificada pode dar a sensação de estar a oferecer a todos iguais oportunidades. Mas, transferir responsabilidades pelo poder de decisão do sector público para o privado pode, de facto, reduzir a possibilidade da acção colectiva aumentar a qualidade da educação para todos.

Assim, enquanto que algumas formas de transferência e escolha podem garantir maior desenvolvimento como forma de concretização das aspirações legitimadas dos grupos desfavorecidos, elas, provavelmente, já não serão capazes de contrariar os efeitos das várias desigualdades estruturais com bases sustentadas e consistentes.

Lauder *et al.*, (1998) têm defendido um “modelo contextualizado” para a investigação da eficácia das escolas o qual, reconhecendo que cada escola pode e fazem, por vezes, a diferença, estudaria as condições específicas, segundo as quais os processos usados nas escolas são ou não autónomos relativamente aos vastos processos sociais e políticos. Isto é particularmente importante quando Maden prova que, mesmo onde escolas “são bem sucedidas perante todas as adversidades”, elas variam consideravelmente na sua capacidade para sustentar o seu progresso.

Entretanto ao procurar modos de resposta a este desafio político, muitos aguardam para ver até que ponto os novos governos nos três países irão modificar ou ampliar as políticas neo-liberais. De particular interesse para muitos observadores internacionais é a actuação do governo Trabalhista, em Inglaterra, o qual tem vindo a fazer críticas, tanto às tradicionais formas social-democráticas, como às formas de mercado neo-liberais para desenvolver a chamada “Terceira Via” (Giddens, 1998).

À luz das preocupações acerca de alguns efeitos negativos de equidade dos “quase-mercados”, o governo Trabalhista Renovador prometeu afastar o “implacável gratuito-para-todos” dos neo-liberais. Contudo, em vez de “sufocar o estatismo” do “Trabalhista Conservador”, o governo de Blair proclamou estar a desenvolver políticas baseadas no “funcional”, mais do que ser conduzido por uma qualquer abordagem ideológica. É possível encontrar, por exemplo, nas suas Zonas de Acção Educativa, quer uma

reafirmação da responsabilidade colectiva para o financiamento educativo, quer a facilidade em considerar a participação de companhias privadas (mesmo que pró-lucro) na sua atribuição. E, embora o governo tenha abandonado o “Assited Places Scheme”, de modo a cumprir o seu compromisso em “beneficiar a maioria e não a minoria”, procurou-se transformar as escolas privadas e estatais em estreitas sociedades.

É, sem dúvida, cedo demais para prever os resultados do programa do partido Trabalhista para a reforma da educação, mas há já pequenos indícios de que a sua mistura de estratégias, aparentemente divergentes, irá alterar substancialmente os padrões existentes de desigualdade.

Tooley (2000) está, deste modo, correcto ao levantar questões sobre a capacidade de realização das políticas existentes, mas a alternativa apresentada por ele de um mercado livre inteiramente privatizado não é, seguramente, a única opção restante. O que continua a faltar em Inglaterra é uma alternativa genuinamente progressista aos “quase-mercados” e à privatização. Uma alternativa democrática, que possa combinar, de verdade, a perspectiva tradicional social-democrática com políticas de redistribuição, uma perspectiva mais pós-moderna, e com as políticas de reconhecimento, poderia ajudar na concretização de algumas promessas feitas na *retórica* da transferência e escolha, mas que dificilmente acontecem na *realidade*.

Notas

¹ Artigo apresentado na Universidade de Buenos Aires, Outubro de 2001.

² Tal como de facto se verifica com o Programa “No Child Left Behind” da administração Bush. (Nota do Revisor).

³ As aspas são dos autores.

Referências Bibliográficas

Apple, M. (2000) 'Away with all teachers: The cultural politics of home-schooling', paper presented to the Policy Research Forum, Institute of Education, University of London, 10 January

Ascher, C and Power S (2000) 'The Hub And The Rim: Policy Paradoxes In Charter Schools And Grant Maintained Schools', paper to be presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 24-30 April

Arnott, M, Bullock, A and Thomas, H (1992) 'Consequences of Local Management: An Assessment by Head Teachers'. Paper presented to the ERA Research Network, 12 February

Atkinson, D (1994) *Radical Urban Solutions*. London, Cassell

Barber, M. (1996) *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*, London, Gollancz

- Bartlett, W (1993) 'Quasi?Markets and Educational Reforms' in J Le Grand and W Bartlett (eds) *Quasi?Markets and Social Policy*, London, Macmillan
- Blackburne, L (1988) 'Peers back policy on open enrolment', *The Times Educational Supplement*, 13 May
- Blank, R (1990) 'Educational Effects of Magnet High Schools' in Clune, W H and Witte, J F (eds) *Choice and Control in American Education*, Volume 2, New York, Falmer Press
- Bowe, R & Ball, S with Gold, A (1992) *Reforming Education and Changing Schools*, London, Routledge
- Boyson, R (1990) Review of Edwards et al (1989a), *Times Higher Education Supplement*, 18 May
- Brighouse, T (1996) *A Question of Standards: the need for a local democratic voice*, London, Politeia
- Bryk, A S, Lee, V E and Holland, P B (1993) *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Harvard University Press
- Bryk, A S, Easton, J Q, Luppescu, S and Thum, Y M (1994) 'Measuring Achievement Gains in the Chicago Public Schools', *Education and Urban Society*, 26(3), 306?319
- Bullock, A and Thomas, H (1994) *The Impact of Local Management of Schools: Final Report*, Birmingham, University of Birmingham
- Bullock, A and Thomas, H (1997) *Schools at the Centre? A Study of Decentralisation*. Routledge: London.
- Bush, T, Coleman, M and Glover, D (1993) *Managing Autonomous Schools*, London, Paul Chapman
- Cassidy, S (2000) 'Market proves a divisive force', *Times Educational Supplement*, 17 March, p28.
- Chubb, J and Moe, T (1990) *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, The Brookings Institution
- Chubb, J and Moe, T (1992) *A Lesson in School Reform from Great Britain*, Washington, The Brookings Institution
- Clewell, B C and Joy, M F (1990) *Choice in Montclair, New Jersey*, Princeton, ETS
- Coleman, J S, Hoffer, T, and Kilgore, S (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools*, New York, Basic Books
- Cookson, P W (1994) *School Choice: The Struggle for the Soul of American Education*, New Haven, Yale University Press
- DfEE (1997) *Excellence in Schools (White Paper)*, London, HMSO
- Domanico, R J (1990) *Restructuring New York City's Public Schools: The Case for Public School Choice*, Education Policy Paper #3, New York, Manhattan Institute for Policy Research
- Douglas, R. (1993) *Unfinished Business*. Auckland, Random House

- Edwards, T, Fitz, J and Whitty, G (1989) *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, London, Falmer Press
- Feintuck, M (1994) *Accountability and Choice in Schooling*. Buckingham, Open University Press
- Fiske, E B and Ladd, H F (2000) *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Washington DC, Brookings Institute
- Fitz, J, Halpin, D, and Power, S (1993) *Grant Maintained Schools: Education in the Marketplace*, London, Kogan Page
- Fliegel, S with Macguire, J (1990) *Miracle in East Harlem: The Fight for Choice in Public Education*, New York, Random House
- Fowler, M (1993) *Factors influencing Choice of Secondary Schools*, Christchurch, University of Canterbury
- Gewirtz, S. (1998) Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24 (4), 439-457.
- Gewirtz, S, Ball, S J and Bowe, R (1995) *Markets, Choice and Equity*, Milton Keynes, Open University Press
- Glatter, R, Woods, P E and Bagley, C (1997) 'Diversity, Differentiation and Hierarchy' in R Glatter et al (eds) *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects*. London, Routledge
- Gibson, A and Asthana, S (1998) 'School Performance, School Effectiveness and the 1997 White Paper', *Oxford Review of Education*, 24(2), 195-210.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Glennster, H (1991) 'Quasi?markets for education?' *Economic Journal*, 101, 1268?1276
- Goldhaber, D D (1996) 'Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem?', *Economics of Education Review*, 15, 93-109.
- Goldhaber, D D (1999) 'School Choice: An examination of the empirical evidence on achievement, parental decision-making, and equity', *Educational Researcher* 28(9), 16-25.
- Gorard, S and Fitz, J (1998a) 'Under starter's orders: The established market, the Cardiff Study and the Smithfield Project', *International Studies in Sociology of Education*, 8(3), 299-314
- Gorard, S and Fitz, J (1998b) 'The more things change...the missing impact of marketisation', *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 365-376
- Gordon, L (1994) "'Rich" and "Poor" Schools in Aotearoa', *New Zealand Journal of Educational Studies*, 29(2), 113?125
- Gray, J (1998) 'The Contribution of Educational Research to School Improvement'. Professorial Lecture, Institute of Education, University of London

- Gray, J (2001), 'Introduction' to Maden, M (ed) (2001), *Success Against the Odds Five Years On*. London, RoutledgeFalmer
- Greene, J and Peterson, P (1996) 'School choice data rescued from bad science', *Wall Street Journal*, 14 August
- Greene, J, Peterson, P and Du, J. (1998) 'School Choice in Milwaukee: A randomized experiment', in P E Peterson and B C Hassel (eds) *Learning from School Choice*, Washington, DC: The Brookings Institution.
- Henig, J R (1994) *Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor*, Princeton, Princeton University Press
- Hess, G A (1990) *Chicago school reform: how it is and how it came to be*. Chicago, Chicago Panel on Public School Policy and Finance
- Hill, P T, Foster G E and Gendler, T (1990) *High Schools with Character*, Santa Monica, RAND
- HMCI (1998) *Secondary Education 1993-97: A review of secondary schools in England*. London, Ofsted
- Johnson, S M and Landman, J (2000, in press) "'Sometimes Bureaucracy has its Charms": The Working Conditions of Teachers in Deregulated Schools', *Teachers College Record*, 102(1)
- Lauder, H, Hughes, D, Waslander, S, Thrupp, M, McGlenn, J, Newton, S and Dupuis, A (1994) *The Creation of Market Competition for Education in New Zealand, Smithfield Project*, Wellington, Victoria University of Wellington
- Lauder, H, Jamieson, I and Wikeley, F (1998) 'Models of Effective Schools: Limits and Capabilities' in R Slee, S Tomlinson and G Weiner (eds) *School Effectiveness for Whom?* London, Falmer Press
- Lauder, H., Hughes, D., Watson S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlenn, J. And Hamlin, J. (1999) *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham, Open University Press
- Lee, V E and Bryk, A S (1993) 'Science or Policy Argument?' in Russell, E and Rothstein, R (eds) *School Choice: Examining the Evidence*, Washington DC, Economic Policy Institute
- Le Grand, J and Bartlett, W (eds) (1993) *Quasi?Markets and Social Policy*, London, Macmillan
- Levacic, R (1995) *Local Management of Schools: Analysis and Practice*, Milton Keynes, Open University Press
- Levacic, R. and Hardman, J. (1999) 'The performance of grant maintained schools in England: an experiment in autonomy', *Journal of Education Policy*, 14(2), 185-212.
- Maden, M (ed) (2001), *Success Against the Odds Five Years On*. London, RoutledgeFalmer
- McKenzie, D (1999) 'The Clouded Trail: Ten Years of Public Education Post-Picot' in M Thrupp (ed) *A Decade of Reform in New Zealand: Where to Now?*, Waikato, University of Waikato

- Moe, T (1994) 'The British Battle for Choice' in Billingsley, K L (ed) *Voices on Choice: The Education Reform Debate*, San Francisco, Pacific Institute for Public Policy
- Moore, D and Davenport, S (1990) 'School Choice: The New Improved Sorting Machine' in Boyd, W and Walberg, H (eds) *Choice in Education*, Berkeley CA, McCutchan
- Nash, R. and Harker R. (1998) *Making Progress: Adding Value in Secondary Education*. Palmerston North, ERDC Press
- Noden, P (2000) 'Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools 1997-99', Paper presented to the Parental Choice and Market Forces Seminar, King's College, London, 25 February.
- OERI [Office of Educational Research and Improvement] (1997) *A study of charter schools: first year executive report summary*, Washington, DC, US Department of Education.
- Peterson, P E (1998) 'School choice: a report card', in P E Peterson and B C Hassel (eds) *Learning from School Choice*, Washington, DC: The Brookings Institution.
- Plank, S, Schiller, K S, Schneider, B and Coleman, J S (1993) 'Effects of Choice in Education' in Russell, E and Rothstein, R (eds) *School Choice: Examining the Evidence*, Washington, DC, Economic Policy Institute
- Pollard, S (1995) *Schools, Selection and the Left*, London, Social Market Foundation
- Power, S and Whitty, G (1999) 'New Labour's education policy: first, second or third way?' *Journal of Education Policy*, 14(5), 535-546
- Power, S, Fitz, J and Halpin, D (1994) 'Parents, pupils and grant maintained schools', *British Educational Research Journal*, 20(2), 209-226
- Proudford, C and Baker, R (1995), 'Schools that make a difference: a sociological perspective on effective schooling', *British Journal of Sociology of Education*, 16, 3, 277-292
- Pryke, R (1996) 'Positioning the LEA in LEArning', *Education Journal*, 6, 21
- Raywid, M A (1994) 'Focus Schools: A Genre to Consider', *Urban Diversity Series No 106*, New York, Columbia University, ERIC Clearinghouse on Urban Education,
- Rose, L C and Gallup, A M (1999) 'The 31st Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll', *Phi Delta Kappa* 81(1), 41-56
- Rossell, C H and Glenn, C L (1988) 'The Cambridge Controlled Choice Plan', *Urban Review*, 20(2), 75-94
- Sexton, S (1987) *Our Schools ? A Radical Policy*. Warlingham: Institute of Economic Affairs, Education Unit.
- Smith, A B and Gaffney, M (1997) *Evaluation of the TIE Project: A Preliminary Report*, Dunedin, Children's Issues Centre

- Smith, K B and Meier, K J (1995) *The Case Against School Choice: Politics, Markets and Fools*, Armonk, NY, M E Sharpe
- Smith, T. and Noble, M. (1995) *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1990s*. London, Child Poverty Action Group
- Thrupp, M (1995), 'The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice', *British Journal of Sociology of Education*, 16, 183-203
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic!*. Buckingham, Open University Press
- Thrupp, M (2000, in press) 'Compensating for Class: Are School Improvement Researchers Being Realistic?', *Education and Social Justice*
- Tooley, J (1995) 'Markets or Democracy? A Reply to Stewart Ranson', *British Journal of Educational Studies*, 43(1), 31-34
- Tooley, J (1996) *Education without the State*, London, Institute of Economic Affairs
- Tooley, J (2000) *Reclaiming Education*, London, Cassell
- Vincent, C, Evans, J, Lunt, I and Young, P (1995) 'Policy and Practice: The Changing Nature of Special Educational Provision in Schools', *British Journal of Special Education*, 22(1), 4-11
- Walford, G (1992) 'Educational Choice and Equity in Great Britain', *Educational Policy*, 6(2), 123-138
- Walford, G and Miller, H (1991) *City Technology College*. Buckingham, Open University Press
- Waslander, S and Thrupp, M (1995) 'Choice, Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993', *Journal of Education Policy*, 10(1), 1-26
- Wells, A S (1993) *Time to Choose: America at the Crossroads of School Choice Policy*, New York, Hill and Wang
- Wells, A S, Grutzik, C, Carnochan, S, Slayton, J and Vasudeva, A (1999) 'Underlying policy assumptions of Charter School reform: the multiple meanings of a movement', *Teachers College Record*, 100(3), 513-535
- Whitty, G (1998) 'New Labour, Education and Disadvantage', *Education and Social Justice*, 1(1), 2-8
- Whitty, G and Power, S (2000) 'Marketization and privatization in mass education systems', *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107
- Whitty, G, Edwards, T and Gewirtz, S (1993) *Specialisation and Choice in Urban Education: The City Technology College Experiment*, London, Routledge
- Whitty, G, Power, S and Edwards, T (1998) 'The assisted places scheme: its impact and its role in privatization and marketization', *Journal of Education Policy*, 13(2), 237-250

GEOFF WHITTY e SALLY POWER

- Whitty, G, Power S and Halpin, D (1998) *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*, Buckingham, Open University Press
- Witte, J F, Thorn, C A, Pritchard, K M and Claibourn, M (1994) *Fourth Year Report: Milwaukee Parental Choice Program*, Madison, Department of Public Instruction
- Wohlstetter, P, Wenning, R and Briggs, K L (1995) 'Charter Schools in the United States: The Question of Autonomy', *Educational Policy*, 9(4), 331-358
- Wylie, C (1994) *Self Managing Schools in New Zealand: The Fifth Year*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research
- Wylie, C (1995) 'Contrary Currents: The application of the Public Sector Reform Framework in Education', *New Zealand Journal of Educational Studies*, 20(2), 149-164
- Wylie, C (1997) *Self Managing Schools Seven Years On - What have we learnt?*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research
- Wylie, C (1998a) 'School Self-Management in New Zealand: How can it make a difference?', address to NZCER Annual Conference, 21 October
- Wylie, C (1998b) *Can Vouchers Deliver Better Education? A Review of the Literature with Special Reference to New Zealand*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research
- Wylie, C (1999a) 'Is the Land of the Flightless Bird now the Home of the Voucherless Voucher?' *New Zealand Journal of Educational Research*, 34(1), 99-109
- Wylie, C (1999b) 'Choice, Responsiveness and Constraint after a decade of self-managing schools in New Zealand', paper delivered at AARE-NZARE conference, Melbourne, Australia

Correspondência

Geoff Whitty, Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, Inglaterra.
E-mail: g.whitty@ioe.ac.uk

Sally Power, Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, Inglaterra.
E-mail: s.power@ioe.ac.uk

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
Traduzido por Teresa Gomes e João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal).
