

MERCADOS EDUCACIONAIS E A COMUNIDADE*

SALLY POWER**
GEOFF WHITTY***

RESUMO: Os defensores de abordagens baseadas no mercado para a educação invocam, às vezes, a necessidade de “empoderamento” (*empowerment*) das comunidades nas tomadas de decisão educacionais para justificar a reforma dos sistemas educacionais públicos convencionais. Com base em exemplos da Austrália, da Inglaterra e do País de Gales, da Nova Zelândia e dos EUA, este artigo explora as maneiras complexas e contraditórias como as políticas educacionais contemporâneas usam o conceito de envolvimento das comunidades. Ele demonstra mais ainda que o papel e o impacto do envolvimento das comunidades nas escolas nada têm de simples. O artigo conclui que, se o envolvimento das comunidades quer ter efeitos progressistas, ele deve ser articulado com uma política de educação democrática mais ampla.

Palavras-chave. Comunidade. Estado. Mercado. Democracia. Políticas educacionais.

EDUCATION MARKETS AND THE COMMUNITY

ABSTRACT: The proponents of market-based approaches to education have sometimes invoked the need for community empowerment in educational decision-making to justify the reform of conventional state educational systems. Drawing upon examples from Australia, England and Wales, New Zealand and the USA, this paper explores the complex and contradictory ways in which the concept of community involvement is used in contemporary education policy. It further demonstrates that the role and impact of community involvement in schools are by no means straightforward. The

* Tradução de Alain François.

** Professora de Educação e chefe da Escola de Fundamentos Educacionais e Estudos das Políticas do Instituto de Educação da Universidade de Londres. *E-mail:* s.power@imperial.ac.uk

*** Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. *E-mail:* g.whitty@ioe.ac.uk

paper concludes that, if community involvement is to be progressive in its effects, it will need to be articulated with a broader democratic politics of education.

Key words: Community. State. Market. Democracy. Education policy.

Durante os 20 últimos anos, temos assistido, em várias partes do mundo, a um número crescente de tentativas de reestruturar e desregular a escola pública. No cerne dessas iniciativas estão movimentos para dismantelar burocracias educacionais centralizadas e, em seu lugar, criar sistemas de educação descentralizados que impliquem um aumento significativo de autonomia institucional. Esses empreendimentos políticos costumam introduzir um elemento de “mercado” na prestação de serviços educacionais, embora estes continuem sendo pagos essencialmente pelos impostos. O termo “quase-mercado” é cada vez mais usado para caracterizar essas tentativas de introdução de forças de mercado e tomadas de decisão privadas nas prestações de educação e bem-estar (Le Grand & Bartlett, 1993). Neste artigo, recorreremos à nossa pesquisa comparativa (Whitty et al., 1998) para examinar como os quase-mercados têm, de forma variada, conseguido ou não envolver as comunidades. Vamos estudar mais particularmente políticas selecionadas em quatro contextos nacionais diferentes – Austrália, Inglaterra e País de Gales, Nova Zelândia e Estados Unidos.

Os quase-mercados e as comunidades

A introdução de quase-mercados na educação costuma estar vinculada a um aumento da escolha dos pais e/ou a uma ênfase maior no envolvimento da comunidade nas escolas. Críticos da “velha” abordagem do “melhor sistema único” (*one best system*), como Chubb & Moe (1990), alegam que o controle democrático das escolas favorece de modo seletivo os interesses de alguns grupos à custa dos de outros. Chubb e Moe afirmam que, em nome do serviço público e com um mandato democrático, políticos, burocratas e educadores fizeram progredir paulatinamente seus próprios desígnios sob o manto da perícia profissional e da imparcialidade. A descentralização não apenas reduz as ineficiências do controle monopolista e burocrático como também favorece imperativos de justiça social. Pôr as tomadas de decisão nas “mãos do povo”, como reza a cartilha, permite às comunidades locais desenvolverem formas de educação que reflitam seus próprios interesses e preferências e não os de outros, impostos de

cima. Isso significa que mesmo quem se opõe às reformas neoliberais em outras esferas pode, às vezes, sentir-se atraído pelas suas vertentes educacionais.

Contudo, as maneiras pontuais como as tomadas de decisão são colocadas nas “mãos do povo” variam e, muitas vezes, parecem contraditórias. A “mercantilização” das prestações educacionais alimenta uma forma de individualismo possessivo que diverge bastante dos discursos que enfatizam a responsabilidade coletiva. Essa aparente contradição não impede os numerosos partidários dos quase-mercados de invocar conceitos de comunidade para reforçar seu apelo, com referências tanto a algum passado mítico, mas calorosamente lembrado, como também aos valores e às aspirações comuns de grupos que foram sub-representados nos sistemas democraticamente controlados existentes e deixados de fora por reformas alternativas que tenderam a focalizar mais questões de mobilidade social e de classe do que a diversidade cultural. Neste sentido, vale notar que a noção de comunidade, ou, mais precisamente, de comunidade de interesse, estende-se para além das fronteiras geográficas da escola do bairro, e certamente passa longe da idéia de bairros tal como projetada pelos políticos em suas tentativas de equilibrar e regular as matrículas escolares.

A elasticidade do discurso de “comunidade” nas justificativas políticas de descentralização e de escolha ajuda-nos a entender por que essas políticas são tão atraentes para um leque muito diverso de cidadãos. Assim, por exemplo, os partidários das *charter schools*,¹ nos EUA, dirigem-se a “Cristãos fundamentalistas brancos do meio rural que queiram fugir do currículo das escolas públicas que percebem como liberal demais, negros ou latino-americanos urbanos que sentem que o sistema público frustra as expectativas de seus filhos (...), professores progressistas que se sentem sufocados pelos regulamentos da escola pública e sistemas administrativos de cima para baixo, e empresários que queiram investir na ‘indústria’ educacional e provar que homens de negócios podem administrar escolas melhor que burocratas da educação” (Wells et al., 1996, p. 3).

As maneiras de se trazer essas diferentes comunidades de volta nas tomadas de decisão educacionais variam muito, tanto dentro de como entre os programas de reforma. Num pólo, existem políticas que oferecem um potencial para que grupos ajam coletivamente e busquem subsídios públicos para montar suas próprias escolas. No outro, estão os direitos (*entitlements*) individualizados de escolha dos pais. Entre esses dois extremos, existe um leque de mecanismos

projetados, pelo menos retoricamente, para melhorar a representação comunitária nas diretorias das escolas públicas existentes e promover parcerias entre escolas e pais. Examinaremos a seguir algumas dessas várias abordagens.

“Novas” escolas na comunidade

Ante as críticas da *New Right* (Nova Direita) contra a “monótona uniformidade” dos sistemas controlados burocraticamente, o maior espalhamento de políticas que habilitam as comunidades a desenvolver suas próprias alternativas era de se esperar. As pessoas de direita costumam considerar as primeiras formas de “escolas comunitárias”, em particular suas vertentes católicas e protestantes encontradas nos setores privados da Austrália, da Nova Zelândia e dos EUA, um modelo que incorpora o tipo de características que gostariam de ver no setor público. As escolas dirigidas pelas comunidades recém-criadas, entretanto, são raríssimas. Embora vários dos países enfocados aqui estejam assistindo à introdução de novas escolas especializadas, estas devem mais à intervenção de governos que a qualquer demanda popular clara. Na Inglaterra, a experiência das *City Technology Colleges* (CTC) e as mais recentes *City Academies*² fornecem exemplos dessas abordagens de “cima para baixo”. O mesmo vale para as escolas “especialistas” introduzidas pelo Estado de Nova Gales do Sul, na Austrália.

Isso não significa que as comunidades não lideraram iniciativas dignas de nota. Nos EUA, por exemplo, o número de *charter schools* “novas”, hoje em dia, é superior ao de escolas preexistentes convertidas a esse sistema. Entretanto, a proporção total de crianças escolarizadas em *charter schools* permanece baixa e, mais uma vez, muitas delas foram criadas como resultado mais de medidas estatais ou de iniciativas profissionais que da ação comunitária.

Na Inglaterra e no País de Gales, a possibilidade dada a várias comunidades, que não sejam católicas ou anglicanas, de pleitear subsídios públicos para montar suas próprias escolas é um fenômeno relativamente novo, mesmo na recente onda de reestruturação. Como resultado de campanhas intensas, particularmente por parte de pequenos grupos que representavam escolas particulares muçulmanas e evangélicas (Walford, 1995), a Lei de Educação de 1993 permitiu que patrocinadores independentes ou diretores de escolas particulares existentes se dirijam ao governo para criar escolas patrocinadas

mantidas por subvenções. Contudo, o número de “novos” estabelecimentos ingressando nesse setor “mantido por subvenções” por esse caminho foi baixo.³ Anúncios políticos recentes indicam que o desenvolvimento de escolas alternativas, particularmente escolas religiosas, será estimulado. Entretanto, os argumentos para abrir uma nova escola precisam basear-se em critérios de necessidade local, especificamente na falta de vagas, antes de as partes interessadas serem convidadas a exprimir seu interesse em dirigir uma escola.

Na Nova Zelândia, existem indícios de que grupos que haviam sido desfavorecidos pelo “antigo” sistema aproveitam essas novas oportunidades. As *Kura Kaupapa Maori* (Escolas de língua maori), por exemplo, conseguiram, em alguns casos, conquistar a autonomia financeira que acompanhou a iniciativa de “financiamento por atacado” (Wylie, 1995, 1998), embora este tenha sido abandonado com a chegada de uma administração trabalhista. Appleby (2001) afirma que essas escolas continuam sofrendo de falta de recursos e são entravadas por incongruências entre as crenças maori e os pressupostos e regimes de responsabilidade do contexto político nacional mais amplo. Isso obviamente o leva à conclusão de que essas escolas tiveram êxito “apesar” da política educacional neozelandesa. Além disso, cabe observar que, até 2000, apenas 3% dos alunos maori freqüentavam as *Kura Kaupapa Maori*.

Parece que o apoio a novas escolas dirigidas pelas comunidades está fadado a ser mais emblemático que a marcar uma mudança substancial na natureza da prestação. Contudo, a relutância dos governos em estimular as comunidades a montarem suas próprias escolas é menos paradoxal do que pode parecer à prima vista. Como já mostramos (Whitty et al., 1998), o discurso de reestruturação pode enfatizar a ação local, mas a maré de medidas centralizadoras que o acompanham deixa bem claro que todo e qualquer movimento desses será estreitamente delimitado.

Representação leiga em escolas autogestionadas

Em muitas dessas reformas, o envolvimento das comunidades foi concebido em termos de melhorar a representação local na administração de instituições existentes. Na Inglaterra e no País de Gales, as Leis de Educação de 1986 e 1988 trouxeram mudanças na composição e nas responsabilidades dos conselhos diretores das escolas do ensino fundamental e médio. A lei de 1988 estipulava que as escolas

que operassem com uma administração local tivessem um conselho diretor composto por representantes de pais de alunos da escola, professores da escola e pessoas nomeadas pela Autoridade Educacional Local (LEA). Os pais-conselheiros são eleitos pelos pais dos alunos matriculados na escola e exercem suas funções por quatro anos. Estes membros centrais são incitados a agregar ao conselho diretor outras pessoas oriundas da comunidade local que pareçam poder contribuir com algo útil, em particular indivíduos com interesses em “negócios”.

Os conselhos diretores das escolas devem se reunir pelo menos uma vez a cada trimestre letivo, o que, na prática, significa pelo menos três vezes por ano. Cabem a eles muitos deveres, entre os quais se pode destacar os mais importantes: eles são responsáveis pela direção-geral da escola; devem garantir que o currículo da escola atenda às exigências do Currículo Nacional; recebem a responsabilidade delegada para administrar o orçamento da escola; devem participar dos procedimentos de seleção e nomeação do pessoal; e devem disponibilizar aos pais informações sobre o currículo da escola e os resultados dos alunos.

O fato de se determinar essas responsabilidades revela a natureza limitada da participação comunitária. Como afirma Johnson (1989), embora as políticas recentes tenham oferecido novas oportunidades, estas têm um escopo muito estreito – sua “ambição parece ser abolir a política local de educação, reduzindo-a a uma economia” (p. 115). A forma de participação que as novas escolas autogestionadas recebem é muito mais econômica que autenticamente democrática. Entre os aproximadamente 75.000 pais que atualmente exercem as funções de conselheiros nas escolas dirigidas localmente na Inglaterra e no País de Gales, estima-se que em torno de 20% provenham dos meios de negócios. Por um lado, a delegação dos orçamentos aumentou as responsabilidades financeiras dos conselheiros e, por outro, a imposição do currículo nacional retirou de suas mãos muitas questões ligadas ao ensino e à aprendizagem que podiam ter debatido previamente, para colocá-las nas de um diretor-geral.

Na verdade, nem todos esses diretores-gerais respondem às exigências feitas a eles e suas escolas da mesma maneira. Grace (1995), por exemplo, identifica um grupo de diretores de escolas sob a tutela de uma LEA que estão “preparados a compartilhar seus poderes de liderança com os recém-constituídos conselhos diretores e que acolheram esta possibilidade como um desenvolvimento necessário na cultura da escola inglesa” (p. 89). Para esses diretores, “um envolvimento mais ativo dos conselhos diretores na liderança e na administração en-

riqueceu e fortaleceu os recursos culturais, pessoais e materiais disponíveis para o desenvolvimento educativo na escola” (ibid.). Entretanto, esses diretores democráticos são raríssimos. A maioria, ao que parece, prefere adotar uma postura “de autoridade forte e patriarcal” para com os membros leigos do conselho diretor e evita qualquer redistribuição radical de poder em seu favor.

A conclusão de Grace nesse ponto é confirmada pela pesquisa de Deem et al. (1995), que pesquisaram longitudinalmente os padrões de trabalho e de organização de um grupo representativo dos conselhos diretores de dez escolas autogestionadas do ensino fundamental e médio, escolhidas em duas LEAS contrastantes, na Inglaterra. Suas conclusões não deixam dúvidas: “Administrar escolas tem se tornado uma importante arena para o exercício da cidadania. Entretanto, ela tem seus defeitos, uma vez que, embora haja menos ‘profissionais de escritórios’ que conselheiros leigos, estes últimos não ganharam poder real sobre a escolarização, e muito menos conseguiram ajudar as comunidades que supostamente representam a ganharem poder” (p. 62). Este resultado é confirmado por outros pesquisadores, como Levacic (1995) e Thomas & Martin (1996), que enfatizam como os conselhos diretores das escolas autogestionadas estão mais ou menos à mercê de decisões tomadas pelo diretor e por outros administradores mais antigos da escola. Mesmo quando os conselheiros leigos desejam exprimir suas opiniões, eles parecem esbarrar em muitas dificuldades para terem sua “voz” ouvida, quanto mais para verem seus pontos de vista levados a sério.

Entretanto, isso não é muito surpreendente se considerarmos que a autogestão educacional outorga mais poderes administrativos ao diretor, o qual, em virtude de seu novo papel, torna-se a via principal para todas as informações significativas que entram e saem da escola. Essa faculdade lhe permite controlar e deixar de fora os conselheiros leigos se e quando ele quiser. Nesse ponto, as reformas aumentaram mais do que reduziram algumas formas de controle profissional e com isso contribuíram pouco com o “empoderamento” de outras comunidades de interesse. Como Deem et al. (1995) concluem: “O simples fato de habilitar novos grupos a se tornarem conselheiros não os empodera necessariamente. A persistência de formas e práticas organizacionais que levam em conta as questões de gêneros e de etnias, e as dificuldades em acabar com padrões de (...) dominação dos professores e do diretor sobre a administração das escolas têm constituído um terrível conjunto de obstáculos” (p. 155).

Mesmo a mais recente política de Áreas de Ação Educacional não conseguiu melhorar o envolvimento das comunidades nas áreas desfavorecidas – apesar de alguns recursos e liberdades suplementares. Nossa pesquisa sobre a governança desses conjuntos de escolas, que deviam ser revitalizadas por meio da comunidade local e de parcerias de negócios, sugere que os pais e outros membros da comunidade tiveram muito pouco envolvimento ou capacidade de trazer contribuições expressivas (Dickson et al., 2001).

Do mesmo modo, na Nova Zelândia, a experiência de autogestão educacional envolveu confiar novas responsabilidades a pessoas leigas. O elemento-chave dessas reformas foi a criação de Conselhos de Administração para dirigir as escolas, os quais compreendiam essencialmente representantes dos pais eleitos que estavam em número muito maior que uma minoria com interesse profissional, composta pelo diretor e por representantes do *staff* (docentes e funcionários). Também existem disposições, no caso das escolas de ensino médio, para uma representação discente. Os Conselhos de Administração compartilham algumas das responsabilidades que pesam sobre seus equivalentes ingleses: os conselhos diretores. Mais uma vez, estes costumam ser dominados por preocupações de diretoria e de finanças. Por exemplo, espera-se que administrem o orçamento por delegação e que nomeiem o diretor e o *staff*. Entretanto, existe uma diferença operacional crucial. Ao contrário da Inglaterra, cada escola autogestionada neozelandesa tem um “estatuto”, elaborado e acordado entre os membros do Conselho de Administração e o governo central. Esse estatuto, que inclui as metas, os objetivos e os alvos educacionais, é uma forma de contrato redigida e parecida com uma missão de empresa. O governo central torna os membros do Conselho responsáveis por instaurar e monitorar as políticas que vão atender às metas educacionais que a escola estabeleceu para si em seu estatuto.

Num sentido, as reformas neozelandesas podem parecer oferecer mais esperança pela inclusão de comunidades até então sub-representadas. O contexto político para sua introdução foi muito diferente dos que deram ensejo à implementação dos estatutos da LMS (Administração Local das Escolas) e de escolas mantidas por subvenções, na Inglaterra. Primeiro, ao contrário da experiência inglesa, as reformas, na Nova Zelândia, começaram dando muita ênfase à equidade e à melhoria das prestações educacionais e das oportunidades de vida de crianças que, historicamente, não foram tão bem atendidas por seus sistemas escolares como as outras. Segundo, na

implementação inicial da autogestão escolar na Nova Zelândia, um princípio norteador era o desejo de criar uma parceria de trabalho estreita entre membros leigos das comunidades – leia-se, essencialmente, os pais de crianças da escola – e os profissionais em nível escolar. Apesar dessas considerações, o impacto das reformas sobre o envolvimento das comunidades na gestão de escolas neozelandesas apresenta muitas semelhanças com o que ocorreu na Inglaterra e no País de Gales. Não está provado, por exemplo, que os membros dos Conselhos de Administração sejam suficientemente representativos da população escolar local. Segundo Wylie (1994), na Nova Zelândia, a mudança para uma administração com base na escola não tem levado a um aumento do envolvimento de grupos de pessoas de baixa renda na direção das escolas particulares. O estudo de Gordon (1993), que examinou dez escolas operando segundo as reformas, conclui que não se dá a devida importância a uma representação comunitária adequada nos Conselhos de Administração. Seus membros, diz ela, são “essencialmente homens e de modo avassalador (...) europeus” (p. 65), e, mesmo em comunidades de classes trabalhadoras, esses Conselhos são dominados por representantes das classes médias. Ela também tece comentários negativos sobre o desejo de incluir administradores com experiência em negócios, o qual está comprometendo as reivindicações de representação das minorias, em particular maori e dos grupos das ilhas do Pacífico. Por outro lado, Wylie (1994) também relata a existência de boas relações de trabalho entre os profissionais do ensino e conselheiros voluntários em muitos casos, embora os seus impactos sobre a natureza das tomadas de decisão escolares não sejam muito evidentes. Seus resultados são mais claros a respeito dos padrões de envolvimento escolar por parte de pais que não são membros dos Conselhos. Eles mostram pouca mudança significativa durante o período das reformas, “o que indica ser preciso mais que uma simples mudança para que a autogestão escolar traga [os pais] nas escolas” (p. 86). Além do mais, embora as reformas tenham sido destinadas a aumentar as oportunidades de educação para grupos desfavorecidos, são as escolas em áreas de baixa renda que parecem “ser incapazes de se beneficiar da [sua] ênfase no apoio dos pais”. Concomitantemente, a contribuição dos pais em geral à formação política “permanece limitada”, embora os Conselhos de Administração pareçam dar cada vez mais respostas “no que diz respeito a organizar reuniões públicas, criar grupos de trabalho, ou levar questões a outras pessoas, fora da própria escola” (p. 112).

Este último resultado, por outro lado, precisa ser comparado aos de um estudo de caso sobre um único colégio neozelandês, que conclui que, embora os Conselhos de Administração de pais eleitos e as políticas de escolha das escolas, em princípio, confirmam aos pais o direito de influenciar uns aspectos das políticas e práticas escolares, existe um fosso considerável entre este mandato formal e o surgimento de atitudes e habilidades requeridas por parte do *staff* da escola para fazer desta prática uma realidade (ver Robinson & Timperley, 1996).

O tamanho e a complexidade dos sistemas educacionais e de suas gestões, nos EUA, não nos permitem dar qualquer visão abrangente de desenvolvimentos comparáveis nesse país. Contudo, várias iniciativas recentes sugerem que, pelo menos em algumas áreas, os vínculos tradicionais entre as escolas estadunidenses e suas comunidades deixam a desejar. Por exemplo, exige-se explicitamente das *charter schools* que delineiem como suas estruturas de governança vão “garantir o envolvimento parental”. Entretanto é cedo demais para arriscar uma avaliação quantitativa de seus resultados (Goldhaber, 1999). Uma das experiências mais radicais ocorreu em Chicago, onde conselhos escolares foram criados como parte da tentativa dessa cidade de fomentar melhorias sistêmicas nas escolas e foram percebidos como uma forte expressão de “controle da comunidade” (Ogawa & Branco, 1994).

Em 1988, as escolas públicas de Chicago adotaram uma linha de reforma que conferia a cada uma das 530 escolas do sistema uma maior responsabilidade para administrar seus próprios negócios. A característica central dessa reforma era o “empoderamento” dos pais por meio da criação de um Conselho Escolar Local (LSC) para dirigir cada estabelecimento. Este era essencialmente um conselho eleito composto por seis pais, dois representantes da comunidade, um estudante (dois para o segundo grau do ensino fundamental e o ensino médio), dois professores e o diretor. A reforma de Chicago tinha, portanto, uma forte orientação democrática. Como afirmou Elmore (1991), embora apresentasse “elementos de controle ao mesmo tempo regulatórios e profissionais, ela se baseava essencialmente numa teoria de controle democrático” (p. vii). Ela parecia mesmo ultrapassar a noção de melhoria das escolas e do sistema por meio de um “empoderamento” profissional, graças a um modelo que dava muito mais ênfase ao “empoderamento” dos pais e da comunidade para alcançar essa meta.

Os LSCs de Chicago são provavelmente o equivalente mais próximo, nos EUA, dos conselhos diretores na Inglaterra ou dos Conse-

lhos de Administração na Nova Zelândia. Como estes últimos, eles são compostos por uma maioria de pais e, até então, têm uma responsabilidade sobre uma proporção muito menor do orçamento escolar que os conselhos diretores ingleses. Apesar de sugestões iniciais para que os LSCS possam contratar e demitir o diretor a seu bel-prazer, em geral eles se ativeram a questões relativas aos prédios, à saúde e à segurança, mesmo se, às vezes, também desempenharam um papel-chave com relação à igualdade de oportunidades. Lewis & Nakagawa (1995) sugerem, contudo, que os pais, em sua maioria, sentiram-se habilitados a apoiar, mas não chegaram a ser realmente “empoderados” por seu envolvimento com os LSCS. De modo irônico, os poucos pais nos LSCS que parecem ter adotado uma postura de “empoderamento” eram homens brancos e de classe média.

Um relatório (Sebring et al., 1995) também sugere que, embora as reformas tenham melhorado os vínculos com a comunidade em algumas escolas de Chicago, isso ocorreu sem pôr em xeque a responsabilidade do diretor e dos professores no que diz respeito aos assuntos profissionais. Quarenta e três por cento dos professores sentiram que as reformas tiveram um impacto positivo sobre as relações com a comunidade, e este parece ter sido o único resultado mais significativo. Em torno de um terço dos professores relataram outras mudanças na prática que poderiam traduzir-se em eventuais benefícios nos resultados da aprendizagem, mas esses se concentraram em aproximadamente um terço das escolas do primeiro grau do ensino fundamental ao passo que o impacto das reformas no segundo grau do ensino fundamental e no ensino médio permaneceu dificilmente discernível.

Assim, como com as outras formas de gestão baseada no local, a versão de Chicago parece muito longe de ter mudado a forma de governança e não conseguiu o forte impacto sobre os resultados, previsto por seus defensores. A meta ambiciosa de elevar o êxito dos estudantes de Chicago até a média nacional em cinco anos parece ter ficado de fora. Como afirmam Lewis & Nakagawa (1995), “mesmo se os reformadores conseguirem alterar os indícios de sucesso e simplesmente igualarem a participação comunitária, a reforma escolar de Chicago terá fracassado – de fato, a simples participação não levou ao empoderamento em termos reais” (p. 168). Eles consideram que a reforma teve mais a ver com políticas de inclusão racial e de apaziguamento dos conflitos e afirmam que, independentemente de sua intenção, “a própria participação dos pais legitima a dominação dos

profissionais sobre a construção de políticas e a operação de escolas” (p. 149).

De modo significativo, as reformas subsequentes em Chicago afastaram-se um tanto do controle comunitário local e suplementaram os LSCS com formas de intervenção política e profissional mais convencionais. Depois de uma retomada de controle do setor escolar pela municipalidade de Chicago, em 1995, fortes medidas de responsabilidade foram instauradas para garantir que as escolas se concentrassem na melhoria do êxito. Uma terceira fase de reformas acabou retomando a ênfase no papel dos profissionais na melhoria escolar (Lee, 2002).

Desde 1984, a maioria dos sistemas estaduais de educação na Austrália passou a introduzir uma administração corporativa que se traduziu por uma delegação expressiva das responsabilidades nas tomadas de decisão para o nível das próprias escolas. Esse movimento rumo a escolas como unidades de tomada de decisão mais autônomas é visto por seus partidários como, ao mesmo tempo, mais democrático e mais equitativo uma vez que atende os pais mais diretamente e permite que a prioridade seja dada às necessidades da comunidade local. O ponto central deste desenvolvimento foi o surgimento de tentativas de favorecer uma participação maior dos pais da comunidade na direção das escolas locais. Isso se deu de forma variada. Uns estados, como a Austrália Meridional e Queensland, por exemplo, têm uma longa experiência de conselhos ou direção de escolas que funcionam como um local-chave para deliberar a política curricular, embora seus esforços nesta direção tenham sido seriamente comprometidos por tendências centralizadoras que envolvem uma maior supervisão, em nível do estado, do êxito dos alunos, da avaliação dos professores e das diretivas políticas prescritivas. Seja como for, muito do poder localizado parece estar mais nas mãos do diretor que nas dos professores e dos pais. Além do mais, a relação estrutural real entre escolas e conselhos de pais nos sistemas descentralizados de administração educacional na Austrália varia consideravelmente, e alguns estados como a Nova Gales do Sul, por exemplo, pouco fizeram, se é que fizeram, para criar conselhos escolares.

Victoria fornece um exemplo das várias maneiras como a representação pode ser definida, controlada e até mesmo suprimida em função de mudanças nos contextos políticos. Inicialmente, existiam dois comitês representativos nas escolas, o Comitê Administrativo Local (LAC) e o Comitê Curricular (CC). Formalizados por meio de acordos industriais negociados entre as autoridades estaduais e os sindi-

catos de professores em Victoria, que tinha antes utilizado seu peso coletivo para conseguir eleger uma administração trabalhista, esses comitês foram introduzidos como um meio de fornecer mais oportunidades para que professores e pais deliberassem em torno de questões de interesse mútuo. Em seguida, eles foram prestamente abolidos por um novo governo menos propenso que seu predecessor trabalhista a criar vínculos de trabalho estreitos com os sindicatos de professores – especialmente porque tinha optado por cortes extensos nos financiamentos.

Contudo, o estudo de caso de Watkins & Blackmore (1993), que acompanhou de perto os comitês de representantes de um estabelecimento de ensino médio em Victoria, não dá muita margem para aqueles que poderiam sentir saudades do trabalho dos LACS como uma realização significativa do controle democrático das escolas. Primeiro, a maior parte das questões deliberadas parece ter sido as que eram caras aos professores; as preocupações dos pais foram raramente discutidas, assim como as questões que tinham a ver com a igualdade de oportunidades. Entretanto, apesar dessas fraquezas eles forneciam pelo menos uma arena em que questões de política poderiam ser discutidas tanto por profissionais como pelos membros leigos. Naturalmente, o fato de eles terem subsistido de forma informal comprova a necessidade deste tipo de foros.

De algum modo, todavia, Victoria fornece um bom exemplo de promoção de um envolvimento das comunidades mais retórica que real. Muitas das medidas discutidas ali se basearam na necessidade de melhorar o envolvimento individual mais que o coletivo. Isto é, embora os pais tenham sido representados nas políticas como parte de uma ampla comunidade de interesses, às vezes invocados pelos governos em oposição ao poder dos profissionais da educação, foi seu direito (*entitlement*), na qualidade de defensores da educação de seus próprios filhos, que se tornou cada vez mais o tema dominante. Seja como for, é possível que uma volta subsequente de uma administração trabalhista em Victoria leve a uma outra mudança de ênfase.

Aumentar os “direitos” (*entitlements*) dos pais

Cada um desses países conheceu uma mudança rumo a uma avaliação baseada na competência como um meio de responsabilizar tanto o governo como os pais. Paralelamente à transformação dos pais em consumidores, algumas políticas apresentam medidas que buscam

aumentar os direitos dos pais a serem informados de e envolvidos na educação de seus próprios filhos. Na Inglaterra e no País de Gales, por exemplo, o governo desenvolveu *O Estatuto dos Pais* (DfE, 1994), que delinea os direitos dos pais a terem relatórios sobre os progressos de seus filhos e a inspeções independentes regulares.

Os pronunciamentos a respeito da necessidade de envolver os pais na educação de seus filhos não são novidade. As recentes políticas educacionais, contudo, apontam para uma maior reformulação do papel dos pais, de um enfoque dos seus deveres rumo a uma ênfase dos seus direitos. Ao passo que, no passado, as discussões em torno dos pais e das escolas focalizavam como os pais deveriam assumir suas responsabilidades como co-educadores, o discurso subjacente a muitos pensamentos atuais delinea cada vez mais a obrigação, para as escolas, de assumir suas responsabilidades para com os pais. Embora essas medidas possam ser interpretadas como um mecanismo pelo qual as forças de mercado tornam as escolas mais responsáveis para com os pais, em alguns casos, a noção de parceria é utilizada para tornar os pais mais responsáveis para com as escolas. Pode-se sugerir que, além de uma mercadorização dos alunos, estamos também assistindo a uma mercadorização dos pais.

Mesmo se as provas são contestáveis, alguns estudos (p. ex. Gewirtz e Ball, 1985) sugerem que o desenvolvimento de quase-mercados na educação está levando a uma situação em que as escolas “de sucesso” estão consolidando suas posições no mercado por meio de “seleção da nata”. Os “contratos”, cada vez mais numerosos, entre escolas e pais constituem um mecanismo para ajudar as primeiras neste processo. MacLeod (1996) comenta que, apesar de um discurso de “parceria”, os contratos casa-escola servem essencialmente a garantir que os pais tenham as disposições “certas” para com as políticas escolares como disciplina e deveres de casa. Ele cita o líder de uma associação de diretores de escolas que vê nesses acordos “um apoio adicional muito útil para as escolas em que os pais não conseguem estimular seus filhos ou reconhecer a política disciplinar da escola. Nenhum pai tem algo a temer ao assiná-los – a não ser os pais que queiram ser difíceis”. Onde assinar um desses contratos faz parte do procedimento de matrícula, este não apenas garante que as escolas possam fazer exigências particulares aos pais no futuro como fornece um meio de excluir aqueles que não são vistos como vantajosos.

Nos EUA, o potencial para eliminar os pais “difíceis” é também uma característica dos contratos entre pais e *charter schools*. Eles po-

dem envolver promessas, por parte dos pais, de investir quantidades substanciais de tempo e dinheiro. Em muitas *charter schools* da Califórnia, a principal exigência de matrícula é que os pais se comprometam a apoiar seus filhos e a escola, e a natureza desse apoio pode tomar formas diferentes. Em algumas propostas, eles devem freqüentar reuniões de orientação no início do ano escolar e depois assinar um acordo ou contrato em que se comprometem a serem voluntários (*sic*), pelo menos 2 a 3 horas por mês, para serviços escolares (Dianda & Corwin, 1994). O estudo de Becker et al. (1995) sobre as *charter schools* californianas confirma que elas têm melhores resultados do que a maioria das outras escolas financiadas publicamente para obter que os pais se envolvam na arrecadação de fundos, vão às reuniões e assumam papéis de liderança. O papel dos pais como financiadores é evidente em um certo número de brochuras de *charter schools*. Por exemplo, a escola Palisades, em Los Angeles, implementou um programa de “distinção” em que os pais são classificados segundo a quantia que doam. Os níveis dos membros vão de “apoiador” (US\$ 5-99) “contribuinte”, “patrocinador”, “benfeitor” e “patrono” até, finalmente, o estatuto de “círculo dos del-fins” para somas superiores a US\$ 1.000.

É provavelmente cedo demais para avaliar até que ponto as *charter schools* se tornaram cada vez mais socialmente seletivas. Embora Medler e Nathan (1995) sugiram que as *charter schools* recrutam uma proporção elevada de alunos “de risco”, tanto Becker et al (1995) como Grutzik et al (1995) afirmam que algumas de suas características, como a ênfase no envolvimento dos pais, podem acabar excluindo alunos de certos grupos desfavorecidos. Como Grutzik et al. (1995) observam: “Estamos preocupados, pois, para algumas famílias, esse tipo de exigência representa um fardo pesado em razão da natureza de suas situações econômicas, de suas perspectivas culturais sobre escolaridade e de suas obrigações familiares. Certas famílias, como as de baixa renda que trabalham muitas horas, têm menos opções de transporte, ou falam um inglês limitado, podem nunca ser parte das comunidades de *charter schools*. Será que a legislação das *charter schools* permite às escolas dizer que somente querem crianças de famílias que adotam os mesmos valores e prioridades que elas?” (p. 20). Becker et al. (1995) também ressaltam esse argumento de modo penetrante: “O que percebemos que está ocorrendo (...) é que as *charter schools* estão se organizando para excluir alunos na base de novos critérios de indesejabilidade (...) O critério escolhido não é o costumeiro critério das escolas particulares de ‘capacidade a pagar’, nem se baseia na capacidade acadêmica, no de-

sempenho em testes ou nos antecedentes de comportamento, nem na pertença racial ou étnica (...) Antes, é o critério de ter pais apoiadores e educacionalmente envolvidos” (p. 18).

Se as *charter schools* estão mesmo se tornando cada vez mais seletivas, isso seria certamente coerente com nossa própria pesquisa sobre seus equivalentes ingleses (Whitty et al., 1993). Embora se esperasse que as *City Technology Colleges* fossem freqüentadas por um público escolar que refletisse o dos arredores, elas freqüentemente adotaram definições de “mérito” que favoreciam os membros de alguns grupos étnicos minoritários em detrimento dos outros.

Juntar o aumento dos direitos dos pais e as reformas baseadas no mercado também começa a causar ansiedade na Nova Zelândia – o país que se orgulha de suas prestações educacionais relativamente não segregadas. Thrupp (1999) e Brett (1998) aludem aos novos níveis de pânico da classe média ao se confrontar com as discrepâncias de classes sociais nas escolas neozelandesas.

Comunidades: parte do problema ou parte da solução?

Em suma, as evidências sugerem que a retórica do envolvimento das comunidades tal como concebido atualmente não vai resultar num reposicionamento radical dos “ganhadores” e “perdedores” de Chubb & Moe. Antes, a pesquisa parece confirmar aqueles colaboradores de Hannaway & Carnoy (1995) que argumentam que as reformas de governança na educação têm mais a ver com condições políticas externas que com o que ocorre nas escolas. Como Gordon (1993) demonstrou, no caso de Nova Zelândia, o “empoderamento” das comunidades esbarra em graves limitações neste respeito, uma vez que as comunidades estão longe de ter recursos materiais e culturais iguais para a autogestão de suas escolas. As conclusões de Lewis & Nakagawa (1995) são até mais pessimistas, pois alegam que “mesmo se o modelo é bem implementado, que é o mínimo que se pode esperar, os fatores exógenos que levam ao fracasso das minorias pobres na escola (...) parecem exigir mais do que uma mudança na governança escolar pode trazer” (p. 172).

A habilidade diferencial de alguns grupos em ir atrás de seus próprios interesses à custa dos outros, nem que seja apenas em nível local, levou algumas pessoas a sugerir que para progredir bastava remover todas as formas de representação coletiva. Por exemplo, Raywid (1994) defende escolas com “foco”, parcialmente porque elas *não* costumam querer envolver os pais e as comunidades na governança escolar.

Concentrar-se mais nos aspectos exógenos que influem no êxito escolar do que nos endógenos leva a compreensões e implicações políticas bem diferentes. Em vez de transpor características organizacionais, pode-se pensar em transpor algumas das características socioeconômicas das escolas “de sucesso”. No nível mais básico, as políticas mais eficientes são provavelmente as que buscam trazer uma maior paridade de riqueza e bem-estar aos grupos que constituem a clientela das escolas. Anyon (1995) conclui de seu estudo sobre a dificuldade de fazer reformas numa escola num gueto urbano que “a única solução ao fracasso escolar e à resignação nos bairros pobres é a eliminação total da pobreza e da degradação racial” (p. 89). Certamente, a atual consolidação das diferenças socioeconômicas em sistemas de escolaridade descentralizados é o fruto tanto das políticas habitacionais quanto das políticas educacionais. Na Inglaterra, mas também, até um certo ponto, em outros países, o crescimento de subúrbios segregados depois da Segunda Guerra Mundial e, particularmente, a forte expansão de alojamentos sociais obstruíram de fato o desenvolvimento de programas integrativos de escolaridade (Lowe, 1988).

Assim, se considerarmos apenas as questões de equidade, pode ser mais apropriado desenvolver políticas que quebrem a relação entre as escolas e suas comunidades, ao invés de reforçá-la. Este era o raciocínio subjacente às controvertidas políticas de transporte dos bairros urbanos nos EUA. O reconhecimento de que iguais oportunidades educativas não poderiam ser alcançadas num sistema educacional racialmente segregado levou à implementação, no país inteiro, de esquemas que obrigavam alunos negros a serem transportados para escolas em bairros brancos, e vice-versa. Foi o transporte forçado de alunos brancos para escolas predominantemente negras nos bairros pobres que suscitou a oposição mais ferrenha. A determinação dos pais brancos a proteger seus filhos contra o que percebiam como ambientes prejudiciais acabou levando ao abandono da maioria desses esquemas, embora a quase totalidade das pesquisas mostrasse que a integração melhorava o desempenho educacional das crianças negras sem baixar o das crianças brancas (Pride & Woodard, 1985).

A refundição da noção de comunidades em “comunidades de interesse” pode nos levar além dos critérios de inclusão geograficamente determinados – mas não consegue escapar dos determinantes socioeconômicos de quem mora onde. As escolas autogestionadas que consolidam esses processos de identificação têm tantas chances de fa-

vorecer as tendências exclusivistas da classe média branca quanto de fornecer oportunidades para a re-emancipação educacional dos grupos marginalizados, prevista por Chubb & Moe.

Re-conceituar o envolvimento das comunidades

Os sistemas de escolaridade em massa da época pós-guerra desenvolveram-se nos alicerces das divisões tradicionais de classe e, particularmente nos EUA, de raça. Mesmo se esses programas intervencionistas voltassem à moda, as condições para ressuscitá-los podem não existir mais. Embora não queiramos perder de vista as noções de classe e raça para entender as injustiças sociais, as identidades sociais exigem um reconhecimento mais complexo e dividir populações em simples categorias de classes e raças parece cru e insatisfatório demais. Mesmo se os mercados educacionais não conseguem re-emancipar as comunidades porque subestimam a estrutura socioeconômica, esquemas intervencionistas baseados em simples categorizações de diferença (geralmente diferenças “patologizadas”) são também insuficientes. No passado, a prestação educacional construiu-se em torno da normalização da classe média branca e da identificação de “outros” – alunos da classe operária, alunos negros, alunos com deficiências de aprendizagem. Esses grupos costumavam ser não apenas “patologizados”, mas também homogeneizados. Por exemplo, o esquema de transporte escolar mencionado acima baseou-se numa noção de raça unidimensional, e serviu para passar por cima de diferenças significativas nessas “comunidades” nacionais.

Embora as políticas de escolha façam parte de um texto social que ajuda a criar novas posições de sujeito que solapam as formas tradicionais de coletivismo, essas formas de coletivismo não conseguiram “empoderar” muitos membros da sociedade, inclusive mulheres e grupos de minorias étnicas. Precisamos nos indagar sobre como usar os aspectos positivos da escolha e da autonomia para facilitar o desenvolvimento de novas formas de “empoderamento” das comunidades em vez de exacerbar a diferenciação social. As abordagens social-democratas que favoreciam a visão particular da escola comum perderam sua legitimidade e precisamos achar maneiras de responder à especialização crescente e à diversidade social. Até agora, a esquerda fez muito pouco para desenvolver um conceito de educação pública que seja significativamente diferente da educação que, no início de suas carreiras, alguns de nós se dedicaram a criticar em razão de seu papel reprodutor e legitimador

das desigualdades sociais (Young & Whitty, 1977). Mesmo se a era social-democrata parece melhor em retrospecto, sobretudo em comparação com as políticas neoliberais, do que parecia na época, isso não elimina a necessidade de repensar políticas progressistas para o futuro.

Nossa própria visão é a de que nem o Estado nem o mercado têm chances de restaurar sua legitimidade nas tomadas de decisão educacionais. Se quisermos evitar a atomização das tomadas de decisão educacionais, e as tendências, que a acompanham, à fragmentação e à polarização entre as escolas e dentro delas, precisamos criar novos contextos coletivos e experimentais na sociedade civil para determinar arranjos institucionais que sejam realmente inclusivos. Na Inglaterra, houve muita discussão sobre como democratizar o Estado e a sociedade civil, que careciam de maiores mudanças constitucionais. Geddes (1996), retomando Held (1987), contrasta a democracia legal (a democracia neoliberal moderna num sistema de mercado livre), a democracia elitista competitiva (o sistema representativo por partido convencional), o pluralismo, o neopluralismo (quase-corporativismo) e a democracia participativa. Como muitas pessoas que trabalham neste campo, ele vê o futuro em termos de tentativas de combinar as virtudes dessas diferentes abordagens. Ele parece preferir uma combinação das democracias participativa e representativa, em razão de dispositivos como a descentralização do processo político e a criação de conselhos comunitários, júris de cidadãos e painéis de opinião.

Do mesmo modo, nos EUA, existem movimentos para estimular novas “formas de representação de grupo que não criam tanta tensão com as normas de governança democrática” (Cohen & Rogers, 1995, p. 9) como as espécies de indefensáveis “facções” que atualmente conseguem tirar vantagem tanto do mercado como das formas estatais existentes. Cohen & Rogers optam pela visão de que é possível melhorar a aproximação prática de sociedades com mercados justos e as normas democráticas igualitárias. Eles afirmam que, ao alterar o estatuto de “associações secundárias” na sociedade civil, a democracia associativa pode “melhorar o desempenho econômico e a eficiência do governo e fazer progredir as normas igualitário-democráticas de soberania popular, igualdade política, equidade distributiva e consciência cívica” (ibid.).

Contudo, ante a falta de uma base constitucional firme para muitas dessas inovações, elas podem criar uma ambigüidade considerável a respeito de saber se constituem um envolvimento democrático nas tomadas de decisão ou uma mera consulta visando à legitimação.

Embora, em face dos fracassos das formulações “de cima para baixo”, não seja surpreendente que uma ênfase crescente seja dada a desenvolvimentos “de baixo para cima” e ao potencial radical da atuação local, também precisamos considerar o papel do Estado e pensar que formas de intervenção política são, hoje em dia, apropriadas nesse nível. Ao nos confrontarmos com a questão do Estado, é claramente indesejável voltarmos às “tradições exauridas” do socialismo (Williams, 1989). Entretanto, isso também não significa abandonar a idéia de um projeto político progressista bastante mais amplo e mais coerente que a política comunitária disparatada e baseada nos problemas defendida por alguns teóricos dos “novos tempos”.

Como Hall & Jacques afirmaram em 1989, as velhas polaridades políticas estão se desintegrando e novas estão se criando. Eles alegavam que, embora ainda não houvesse vocabulário para descrevê-las, novos pontos comuns e diferenças “surgiriam na fronteira entre políticas progressistas e regressistas, entre modernizadores e tradicionalistas” (p. 453). Catorze anos depois, existem dúvidas significativas quanto a saber se essas polaridades particulares podem ser definidas e defendidas, embora a assim chamada Terceira Via não tenha conseguido, até agora, estabelecer um vocabulário novo e crível (Giddens 1998, 2000). Entretanto, especialmente depois de uma década ou mais de políticas neoliberais, Hall & Jacques (1989) certamente ainda estão certos quando afirmavam que precisamos desenvolver e sustentar estratégias políticas que ressaltem os pontos em comum tanto quanto as diferenças.

Conclusão

O modo de trazer as comunidades, independentemente de como essas possam ser definidas, para mais perto de suas escolas nada tem de simples. Também não deveríamos presumir que os resultados de um maior envolvimento vão sempre ser progressistas ou mesmo favoráveis. Como vimos, as comunidades que estão envolvidas mais de perto nas suas escolas costumam utilizar seus vínculos privilegiados para promover suas próprias agendas. Precisamos desvincular a retórica do envolvimento das comunidades das reformas de mercado neoliberais e articulá-la com uma política de educação progressista mais ampla. Ao fazer isso, devemos reconhecer que “a abertura das escolas à atividade democrática local [pode] desencadear dinâmicas tanto reacionárias como progressistas” (Hatcher, 1996, p. 55). Em

contrapartida, isso tem tantas chances de acontecer se os profissionais buscarem excluir as comunidades das escolas e das tomadas de decisão educacionais (Apple, 1996, 2001). Ora, como observou Hatcher (1996), devemos estar preparados a correr riscos para estabelecer uma política educacional democrática.

Recebido e aprovado em agosto de 2003.

Notas

1. N. do T.: Literalmente escolas com estatuto/alvará, as *charter schools* são geralmente criadas ou organizadas por um grupo de professores, pais e líderes comunitários ou por uma organização comunitária embora continuem financiadas com dinheiro público.
2. N. do T.: Financiadas por verbas públicas e pela indústria, as *City Technology Colleges* (Escolas Tecnológicas Urbanas) compõem uma rede de estabelecimentos que ensinam o currículo normal com uma ênfase especial nas matérias tecnológicas. Geralmente situadas em bairros desfavorecidos, elas atendem crianças entre 11 e 18 anos. Destinadas a se tornarem centros de excelência, as *City Academies* (Academias Urbanas) são financiadas em 80% pelo governo e 20% pela indústria.
3. O caminho “mantido por subvenções” rumo à autonomia (Fitz et al., 1993; Power et al., 1994) foi abandonado em 1998, e muitas dessas escolas mantidas por subvenções receberam o estatuto de “escolas-fundações”, o qual, embora as trouxesse formalmente de volta ao sistema das Autoridades Educacionais Locais (LEA), permitia que conservassem algumas de suas liberdades.

Referências bibliográficas

ANYON, J. Race, social class, and educational reform in an inner-city school. *Teachers College Record*, New York, v. 97, n. 1, p. 69-94, 1995.

APPLE, M.W. *Cultural politics and education*. Milton Keynes: Open University, 1996.

APPLE, M.W. *Educating the 'right' way: markets, standards, God and equality*. New York: Routledge Falmer, 2001.

APPLEBY, P. Kura Kaupapa Maori: tomorrow's schools and beyond. *New Zealand Annual Review of Education*, Wellington, NZ, v. 11, p. 105-121, 2001.

BECKER, H.J. et al. The Charter School movement: preliminary findings from the first three states. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1995.

BRETT, C. Middle class educational panic. *North and South*, v. 145, p. 34-47, 1998.

CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution, 1990.

COHEN, J.; ROGERS, J. *Associations and democracy*. London: Verso, 1995.

DEEM, R. et al. *Active citizenship and the governing of schools*. Milton Keynes: Open University, 1995.

DFE. *On children's education: the updated parents' charter*. London: HMSO, 1994.

DIANDA, M.C.; CORWIN, R.G. *Vision and reality: a first year look at California's charter schools*. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory, 1994.

DICKSON, M. et al. Education action zones and democratic participation. *School Leadership and Management*, Oxfordshire, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2001.

ELMORE, R.F. Foreword. In: HESS, G.A. *School restructuring*: Chicago style. Newbury Park, CA: Corwin, 1991.

FITZ, J. et al. *Grant maintained schools: education in the marketplace*. London: Kogan Page, 1993.

GEDDES, M. *Extending democratic practice in local government*. Greenwich: Campaign for Local Democracy, 1996.

GEWIRTZ, S.; BALL, S.J. Schools, signs and values: the impact of market forces on education provision in England. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1995.

GIDDENS, A. *The third way: the renewal of social democracy*. Cambridge, Mass.: Polity, 1998.

GIDDENS, A. *The third way and its critics*. Cambridge, Mass.: Polity, 2000.

GOLDHABER, D.D. School choice: an examination of the empirical evidence on achievement, parental decision-making and equity. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 28, n. 9, p. 16-25, 1999.

GORDON, L. *A study of boards of trustees in Canterbury schools*. Christchurch, NZ: University of Canterbury, 1993.

GRACE, G. *School leadership: beyond education management; an essay in policy scholarship*. London: Falmer, 1995.

GRUTZIK, C. et al. Resources and access in California charter schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1995.

HALL, S.; JACQUES, M. Realignment of politics: manifesto for new times. In: HALL, S.; JACQUES, M. *New times: the changing face of politics in the 1990s*. London: Lawrence & Wishart, 1989.

HANNAWAY, J.; CARNOY, M. *Decentralization and School Improvement: can we fulfill the promise?*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HATCHER, R. The limitations of the new social democratic agendas. In: HATCHER, R.; JONES, K. (Eds.). *Education after the Conservatives*. Stoke-on-Trent: Trentham, 1996.

HELD, D. *Models of democracy*. Cambridge, Mass.: Polity, 1987.

JOHNSON, R. Thatcherism and English education: breaking the mould or continuing the pattern? *History of Education*, v. 18, n. 2, p. 91-121, 1989.

LE GRAND, J.; BARTLETT, W. (Ed.). *Quasi-markets and social policy*. London: Macmillan, 1993.

LEE, V. (Ed.). *Reforming Chicago's high schools: research perspectives on school and system level change*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, 2002.

LEVACIC, R. *Local management of schools: analysis and practice*. Milton Keynes: Open University, 1995.

LEWIS, D.A.; NAKAGAWA, K. *Race and educational reform in the American metropolis: a study of school decentralization*. Albany, NY: SUNY, 1995.

LOWE, R. *Education in the post-war years*. London: Routledge, 1988.

MACLEOD, D. Would you sign this? *Education Guardian*, 15 october 1996.

MEDLER, A.; NATHAN, J. *Charter schools: what are they up to?*. Denver: Education Commission of the States, 1995.

OGAWA, R.T.; WHITE, P.A. School-based management: an overview. In: MOHRMAN, S.A. et al. *School-based management: organizing for high performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

POWER, S. et al. Parents, pupils and grant maintained schools. *British Educational Research Journal*, Oxford, v. 20, n. 2, p. 209-226, 1994.

PRIDE, R.A.; WOODARD, J.D. *The burden of busing: the politics of desegregation in Nashville, Tennessee*. Knoxville: University of Tennessee, 1985.

RAYWID, M.A. *Focus schools: a genre to consider, urban diversity series n. 106*. New York: Columbia University, ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1994.

ROBINSON, V.; TIMPERLEY, H. Learning to be responsive: the impact of school choice and decentralization. *Educational Management and Administration*, London, v. 24, n. 1, p. 65-78, 1996.

SEBRING, P.B. et al. *Charting reform: Chicago teachers take stock*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, 1995.

THOMAS, H.; MARTIN, J. *Managing resources for school improvement: creating a cost-effective school*. London: Routledge, 1996.

THRUPP, M. *Schools making a difference: let's be realistic!* Milton Keynes: Open University, 1999.

WALFORD, G. *Educational politics: pressure groups and faith-based schools*. Aldershot: Avebury, 1995.

WATKINS, P.; BLACKMORE, J. The development of representative committees in Victorian schools: new structures in the democratization of educational administration? In: LINGARD, B. et al. *Schooling reform in hard times*. London: Falmer, 1993.

WELLS, A.S. et al. The multiple meanings of US charter school reform: exploring the politics of deregulation. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Lancaster, 1996.

WHITTY, G. et al. *Specialisation and choice in urban education: the city technology college experiment*. London: Routledge, 1993.

WHITTY, G. et al. *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Milton Keynes: Open University, 1998.

WILLIAMS, R. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso, 1989.

WYLIE, C. *Self managing schools in New Zealand: the fifth year*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1994.

WYLIE, C. Contrary currents: the application of the public sector reform framework in education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, Wellington, NZ, v. 20, n. 2, p. 149-164, 1995.

WYLIE, C. School self-management in New Zealand: how can it make a difference? Paper presented at NZCER Annual Conference, oct. 1998.

YOUNG, M.; WHITTY, G. (Ed.). *Society, state and schooling: readings on the possibilities for radical education*. Lewes: Falmer, 1977.