

“Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor

Susan L. Robertson^a

O presente artigo pretende apresentar o caminho através do qual o neoliberalismo transformou o modo como pensamos e o que fazemos como professores e aprendentes. O argumento principal desenvolvido neste artigo é o de que a mobilização das ideias neoliberais implicadas na reorganização das sociedades e dos sectores educativos é um projecto de classe norteado por três objectivos: (i) a redistribuição da riqueza pelas elites dirigentes através de novas formas de governação; ii) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; iii) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas.

A realização destes objectivos exige a ruptura dos interesses institucionalizados dos professores, dos sindicatos dos professores e dos sectores da sociedade civil que defendem a educação como um bem público.

Contudo, este projecto apresenta-se de forma altamente desigual, em grande parte, por causa da resistência considerável dos professores e dos seus sindicatos.

Palavras-chave

Neoliberalismo; profissão docente; sindicalismo docente; globalização; resistência

Tradução do original em Inglês de Inês Sacchetti.
Revisão científica de António Teodoro e de Madalena Mendes.

*Centre for Globalisation,
Education and Societies,
University of Bristol

s.l.robertson@bristol.ac.uk

Introdução

David Harvey (2005:1), na introdução da sua obra sobre a breve história do neo-liberalismo, começa por argumentar: “future historians may well look upon the years 1978-80 as a revolutionary turning point in the world’s social and economic history”. Quatro acontecimentos significativos actuaram como epicentros no desenrolar da transformação da ordem do período pós guerra: em 1978, Deng Xiaoping deu os primeiros passos no sentido da liberalização da economia chinesa; em 1979, Paul Volcker assumiu a liderança da Reserva Federal dos EUA e alterou a política monetária; nesse mesmo ano, Margaret Thatcher assumiu o poder dos sindicatos e prometeu terminar com a estagnação inflacionária; em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos EUA e, através das políticas de Volcker, conseguiu implementar um conjunto de reformas no sentido de limitar o poder sindical, desregular a indústria, conseguindo, desse modo, criar condições para o sector financeiro operar com maior liberdade e mais poder a nível nacional e global. “From these several epicentres, revolutionary impulses seemingly spread and reverberated to remake the world around us in a totally different image” (Harvey, 2005: 1).

Passadas três décadas, poucos são os autores que discordam que a globalização da utopia neoliberal, “like continental drift” (Bourdieu, 1998: 1), não se tenha tornado hegemónica. Assim sendo, os seus promotores recriaram o mundo, incluindo o mundo da educação. Fora com o colectivo e o bem-estar; sim ao indivíduo e à liberdade. Esta mudança tectónica transformou o modo como falamos de educação, dos professores e estudantes, dos sindicatos, dos grupos de pais ou das associações profissionais. Em suma, as condições de produção de conhecimento foram alteradas, tal como os próprios espaços de reivindicação em torno da educação. Com a educação estreitamente subjugada às economias nacionais e regionais, as escolas e as universidades estão, agora, universalmente mandatadas (eficiente e eficazmente) para criar a nova casta de empreendedores e inovadores; e, serão essas “mentes orientadas por valores” (value-driven minds) as pontas-de-lança da batalha pelos mercados globais e do consumo, e por uma maior partilha dos lucros. A educação, uma vez livre do seu território original, está a ser iniciada no mundo dos direitos de propriedade, dos mercados, do comércio e das agências de rating (Molnar, 2006; Hentschke, 2006; Ford, 2006; Hatcher, 2006); um sector de serviços pré-pubescente que oferece a promessa de criação de riqueza numa utopia de infinita criação de riqueza (Bourdieu, 1998).

Como podemos explicar esta transformação no sector da educação no período do pós-guerra? Um dos argumentos principais desenvolvidos neste artigo, é que a mobilização das ideias neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais, incluindo as instituições-chave implicadas na reprodução social, correspondem a um projecto de classe, essencialmente com três objectivos específicos: i) a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes através de novas

formas de governação; ii) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; iii) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas. Para que se concretizem todos estes objectivos tem que se quebrar os interesses institucionalizados dos professores e dos seus sindicatos, e de todas as fracções da sociedade civil que consideram a educação um bem público e um sector público, como um elemento intrínseco do contrato social Estado-sociedade civil.

Há, contudo, considerável evidência de que a expansão das políticas e dos programas neoliberais por todo o mundo (Tickell & Peck, 2005) têm sido altamente desiguais (Harvey, 2006). A criação deste novo Foucaultiano regime de verdade tem experienciado sobressaltos tectónicos devido às suas próprias contradições internas (cf. Fine, 2001), porque as histórias e as instituições locais não podem ser apagadas da existência (Fourcade-Gourinchas & Babb, 2002; Madrid, 2003; Harvey, 2006; Ong, 2006), e porque, numa miríade de caminhos, o neoliberalismo tem sido visível e vigorosamente contestado (cf. Waterman, 2001). A presença destas contradições, culturas e contestações não nos habilitam, evidentemente, a recuar no tempo, como se estes acontecimentos históricos não tivessem importância. De igual modo, não defendo que o programa neoliberal só tenha trazido inteiramente efeitos negativos. Como sempre, a vida é bem mais complicada que isso. Contudo, defendo que o neoliberalismo transformou, ao mesmo tempo, de forma previsível e imprevisível, o modo como pensamos e o que fazemos enquanto professores e aprendentes, e, o que é ainda mais importante, como tornamos isso evidente para todos nós. Deste modo, espero que tal nos capacite a ver os limites da estreita relação entre educação e capitalismo, a centralidade da classe, do trabalho e da exploração (Cox, 2005), para justificarmos o que se passa, mas também para nos permitir começar a tarefa de confrontar como podemos ultrapassar e transcender esses limites. Neste capítulo introdutório sobre o neoliberalismo e o trabalho docente, pretendo recuar aos primórdios da época de mudança e seus epicentros, com o intuito explícito de tornar claro o que, nessa altura, não estava tão claro ou seja, desocultar a natureza do projecto subjacente e, sobretudo, saber em que consistia essa luta.

Época de mudança, epicentros e colapso do compromisso de classe: entre lutas de redistribuição e de reconhecimento

O neoliberalismo não chegou como uma proclamação das sombras, embora muitas vezes possamos ter essa sensação¹. Ou muito menos que as suas ideias fundamentais sejam uma particular novidade, como veremos em seguida. Pelo contrário, o pedigree do neoliberalismo está embutido no liberalismo, projecto utópico promovido por filósofos como Locke e Hobbes, relacionado com ideais de

liberdade pessoal e individualismo possessivo (Macpherson, 1961:263-4). Liberalismo também se opôs sempre ao colectivismo. O cerne das ideias do liberalismo foi delineado por Macpherson: liberdade de dependência de outros, o indivíduo como proprietário de si próprio e das suas capacidades; as sociedades humanas consistem numa série de relações de mercado, e a sociedade política é constituída para proteger a propriedade e os bens do indivíduo. Por outras palavras, o valor supremo é dado à autonomia individual, à agência (agency) e à propriedade.

O neoliberalismo pode ser entendido como uma variante do liberalismo. Como Olssen observa:

... neo-liberalism reinforces many of the central axioms of classical liberalism. It reinforces those pertaining to the relations between the individual and society, the conception of freedom, the view of the self as a rational utility maximiser, the view of the distinction between public and private spheres as separate, and the rejection of any conception of a public good over and above the aggregate sum of individual ends (Olssen, 2000: 482).

O neoliberalismo difere do liberalismo num aspecto muito importante: está comprometido com a economia neoclássica, ou seja, reconhece que é necessário alguma intervenção do Estado para assegurar que a mão invisível do mercado de Adam Smith consiga funcionar. Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado.

O neoliberalismo, enquanto variante do liberalismo², pode ser comparado com o liberalismo “ético” ou “incrustado” (embedded), que se constituiu numa fase excepcional da história: os anos dourados do Estado-Providência (Hobsbawm, 1994: 258). Como Hobsbawm sublinhou, o capitalismo do pós-guerra era inquestionavelmente “a system reformed out of all recognition...a marriage between economic liberalism and social democracy” (1994: 270). Com o florescer do liberalismo embedded, pouco espaço foi dado aos proponentes do liberalismo. As políticas socio-económicas Keynesianas foram amplamente desenvolvidas, em especial nos países da OCDE, para institucionalizar a gestão da procura, o défice da despesa, a negociação colectiva, o monopólio da atribuição dos preços e as políticas monetárias contra-ciclo. Também houve despesas significativas em empresas de utilidade pública e em infra-estruturas sociais e políticas, bem como vários bens colectivos, como a saúde e a educação (Jessop, 2002; Brenner, 2004). Porém, a partir dos anos 1960, as coisas começaram a mudar. Agora, o compromisso balanceado entre a defesa do bem-estar e a ordem económica internacional liberal, que susteve três décadas de crescimento e progresso, estava seriamente desestabilizado (Cox com Schechter, 2002). Os anos de ouro tinham chegado ao fim.

Duas importantes dinâmicas entraram, em conjunto, em crise e ruptura. Os seus epicentros reuniram forças para gerarem as condições para uma época de

mudança. Por um lado, a acumulação estratégica do pós-guerra (Harvey, 1989; 2005; 2006; Hobsbawm, 1994), e, por outro, o projecto de modernidade com as suas concepções de progresso e Iluminismo (Santos, 2004)

A história da acumulação estratégica do pós-guerra e a sua eventual exaustão iniciou-se com a crise dos anos 1970 e com a recessão que se lhe seguiu. Contudo, o período pós II Guerra Mundial mostrou sinais de sérios problemas como no início dos anos 1960, com o declínio dos lucros e a deslocalização das indústrias para países menos desenvolvidos, particularmente para a Ásia. Como escreveu na altura David Harvey (1989: 141-2), e que agora cito:

By then, the West European and Japanese recoveries were complete; their internal markets saturated, and the drive to create export markets for their surplus output has to begin. And this occurred at the very moment when the success of Fordist rationalising meant the relative displacement of more and more workers from manufacturing. The consequent slackening of effective demand was offset in the United States by the war on poverty and the war in Vietnam. But declining corporate productivity and profitability after 1966 meant the beginnings of a fiscal problem in the United States that would not go away except at the price of an acceleration in inflation which began to undermine the role of the dollar as a stable international reserve currency. ... It was about this time that the import substitution policies in many Third World countries (particularly Latin America), coupled with the first big push by multinationals into off-shore manufacturing (particularly in South-East Asia) brought a wave of competitive Fordist industrialization to entirely new environments, where the social contract was either weakly enforced or non-existent. International competition thereafter intensified as Western Europe and Japan, joined by a host of newly industrialising countries, challenged United States hegemony within Fordism to the point that the Bretton Woods agreement cracked and the dollar was devalued. ... More generally, the period from 1965 to 1973 was one in which the inability of Fordism and Keynesianism to contain the inherent contradictions of capitalism became more and more apparent.

O resultado líquido foi de tal ordem que, quando o sistema de Bretton Woods colapsou em 1973, a produção dos Estados Unidos tinha caído dez pontos percentuais em relação a 1950, e as exportações caíram para metade do total combinado da Alemanha e do Japão (Michie & Smith, 1995: 25-26).

A recessão de 1973 abanou o mundo capitalista, deixando-o vulnerável durante duas décadas de reestruturações económicas subsequentes e de reajustamentos sociais e políticos. Uma época de mudança estava a caminho. Porém, nem a forma nem o conteúdo da reestruturação estavam, ou estão, efectivamente pré-determinadas. Ao invés, os acontecimentos calamitosos abriram terreno para novas lutas entre forças sociais, neste caso, entre os neoliberais e os (liberais éticos) Keynesianos. Mesmo antes do colapso, “a minority of ultra-liberal economic theologians” (Hobsbawm, 1994: 409) atacou o domínio do pensamento Keynesiano, promovendo de forma irrestrita o mercado livre como o modelo de desenvolvimento

económico. O ataque era também direccionado contra o que era olhado como um crescente incremento de uma força de trabalho desobediente, protegida pelos interesses intrincheirados dos sindicatos.

O Neoliberalismo como um projecto político e de classe

Em 1974, os neoliberais estavam na ofensiva (Marchak, 1991:93), embora sem dominar as políticas governamentais até aos anos 1980. Assumindo a aparência de uma emergência espontânea, intelectuais como o economista Hayek, em Viena, ou Milton Friedman, em Chicago, gastavam, desde 1947, uma considerável parcela de tempo a criticar as democracias baseadas no bem-estar. Como observou Hobsbawm (1994: 409):

The battle between Keynesians and neo-liberals was neither a purely technical confrontation between professional economists, nor a search for ways of dealing with novel and troubling economic problems. ... It was a war of incompatible ideologies, both sides put forward economic arguments. The Keynesians claimed that high wages, full employment and the Welfare State created the consumer demand that had fuelled expansion, and that pumping more demand into the economy was the best way to deal with economic depressions. The neo-liberals argued that Golden Age economics and politics prevented the control of inflation and the cutting of costs in both government and private business, thus allowing profits, the real motor of economic growth in a capitalist economy, to rise. In any case, they held, that Adam Smith's 'hidden hand' of the free market was bound to produce the greatest growth of the 'Wealth of Nations' and the best sustainable distribution of wealth and income within it; a claim which the Keynesians denied.

O Chile foi o primeiro território a testar este novo modelo de coordenação económica, logo a seguir à destituição do Governo socialista de Salvador Allende e da sua explícita agenda de nacionalizações, num sangrento golpe em 1973. Agora, a pura experimentação neoliberal foi posta em prática: privatização de todos os recursos públicos possuídos (exceptuando o cobre), liberalização das finanças e abertura ao Investimento Directo Estrangeiro (Foreign Direct Investment, FDI), condições mais liberais para o comércio, e abandono por parte do Estado da maior parte dos programas de políticas sociais. Porém, em 1982, esta "experiência" acabou por entrar em crise, sendo substituída por uma abordagem mais pragmática à teoria neoliberal e respectiva implementação.

Da década de 1980 em diante, houve uma erradicação de todas as formas de política Keynesiana nas organizações internacionais e nas agências financeiras, bem como nos governos nacionais, no que Tickell e Peck (2005:174) apelidaram de "rolo compressor" ("roll back") neoliberal. Como sublinham: "In its own terms, neo-liberalism's roll-back phase was a phenomenal success. Markets and institutions were transformed as the politically legitimate remit of state intervention was redrawn" (Tickell & Peck, 2005:174).

Com o decorrer dos acontecimentos, ao longo dos anos 1980, as políticas neoliberais começaram a ser impostas, sob a capa dos programas de ajustamento estrutural do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), aos países em desenvolvimento na América Latina e na África subsariana, ainda cambaleantes dos efeitos da pior recessão económica desde os anos 1930³. Similarmente no mundo desenvolvido, as políticas neoliberais foram abraçadas pelos partidos políticos da direita e da esquerda (cf. Nova Zelândia e Austrália) quando os países foram confrontados com a acumulação das dívidas externas e a inflação galopante decorrente da aplicação das políticas económicas Keynesianas.

São três as principais ideias-chave que compõem a maior partes destes modelos de reestruturação: desregulação, competitividade e privatização (Cox, 1996:31). A desregulação refere-se ao abandono do Estado enquanto protagonista de um papel significativo na economia, excepto enquanto garante da livre circulação de capital e de lucros. A competitividade surge como a justificação (natural) para o desmantelamento da burocracia processual do Estado e do seu papel de provedor de bem-estar (“welfare provision”), construído no período do pós-guerra. A privatização é a venda dos negócios do Governo, de agências ou serviços, para entidades privadas, onde a accountability para a eficiência é orientada para o lucro dos accionistas. Estes princípios, suportados pelo slogan – não há alternativa – foram vendidos como um esforço de curto prazo para um ganho de longo prazo (Kelsey, 1993: 10). O papel dos sindicatos e a sua esfera de acção foram estritamente reduzidos, as políticas sociais progressivas foram travadas e reestruturadas, de modo a reflectirem os valores de mercado, os sistemas de taxaço foram revistos a favor das classes dirigentes e do capital, muitos dos serviços do Estado foram privatizados, e os sistemas de regulação, - particularmente os relacionados com a finança -, foram liberalizados (Jessop, 2002; Tickell and Peck, 2005; Harvey, 2006). Através da abertura forçada das crescentes fissuras no compromisso de classe do pós-guerra e no aceleração dessa demissão, os neoliberais e os seus aliados “(re)nivelaram” e “(re)desenharam” o terreno de jogo, pondo em campo um conjunto de regras (ver Consenso de Washington) que permitiram direccionar uma corrente firme de recursos de classe (culturais, económicos e sociais) para benefício das classes dirigentes. O neoliberalismo também legitimou a abertura de novos espaços e novas formas de fazer lucro, bem como conseguiu criar condições para a exploração do trabalho, para que nada possa ser permitido existir fora da esfera do mercado, incluindo a educação, a produção de conhecimento e os nossos cérebros. Harvey (2006:43) designa isto como “acumulação primitiva”, o que significa a continuação e proliferação de práticas de acumulação que já Marx havia caracterizado como primitivas na ascensão do capitalismo, por exemplo, a conversão de várias formas de direitos de propriedade em direitos de propriedade exclusivos, a supressão de direitos para o povo, a limitação do poder laboral, e por aí em diante (2006:43). Nesta época de mudança, emergiu uma profunda viragem epistemológica e uma

nova ética da vida social e política. Isto é o que é conhecido como “Consenso de Washington” (Williamson, 1993: 1329-1336), uma ideia que é frequentemente relacionada com a globalização.

Então, de que modo estão relacionados? Boaventura de Sousa Santos (Robertson & Dale, 2004; Santos, 2004) apresenta uma interessante perspectiva onde argumenta que a globalização é um localismo particular que se move para além das fronteiras e se torna hegemónico. Neste caso, o neoliberalismo é um projecto político que tem uma extensão global e raízes locais. Quando analisamos sob esta perspectiva, é possível imaginar outras ideias que não o neoliberalismo, com uma extensão global e raízes locais.

Outras perspectivas mais convencionais tendem a ver a globalização, por um lado, como “...the expanding scale, growing magnitude, speeding up and deepening impact of transcontinental flows and patterns of social interaction” (Held & McGrew 2002: 1), e, por outro, como uma mudança de trajectória do poder para longe dos Estados-nação como primeira escala onde este é exercido e organizado (Held and McGrew, 2002: 8).

As tecnologias digitais e a internet estão profundamente implicadas nestas mudanças. São elas que permitem o rápido movimento de ideias, imagens, bens e serviços através do espaço (Appadurai, 1996) e, como veremos em seguida, as empresas de tecnologia estão cada vez mais activas como provedoras de educação, enquanto as tecnologias, em si mesmas, estão a ser utilizadas pelos provedores de educação para estender os seus serviços a novos espaços e criar novos mercados.

As tecnologias digitais são também importantes nos regimes neoliberais porque possuem a capacidade de fornecer rapidamente informação para os lugares de mercado. Para os mercados trabalharem efectivamente precisam que os que escolhem sejam capazes de responder a sinais como preço, qualidade, validade ou flexibilidade. Então, não é surpreendente que a posição proeminente do conhecimento e da ideia da “economia do conhecimento” e da “idade da informação” coincidam com o projecto político neoliberal.

Neoliberais e seus aliados

O sucesso prematuro do neoliberalismo pode também ser explicado pela aparente ausência de uma alternativa viável da Esquerda, que começou a ser confrontada, simultaneamente, com críticas internas e externas e com fracassos, tanto do socialismo como possível alternativa, como dos movimentos trabalhistas enquanto meios de realização da mudança social (Watterman, 2001). Grupos anteriormente marginalizados organizaram-se em torno de novos significados para prosseguirem os seus projectos e interesses, antes negados, no que Nancy Fraser (1995) chamou de “reconhecimento” ou de identidades políticas. Este descontentamento

alimentou-se numa muito maior crise da modernidade - o paradigma da hegemonia dominante que existe dentro da esfera sócio-cultural.

O neoliberalismo encontrou um caminho suficientemente amplo e apelativo, sobretudo através da sua ênfase na ideia de liberdade individual, para se afirmar. O neoliberalismo conseguiu articular um conjunto variado de interesses, de discursos, de agendas no seio da sociedade civil, que estavam submergidos no compromisso de classe do pós-guerra. Nos EUA, por exemplo, a ideologia neoliberal falou directamente para grupos e comunidades como a Direita Cristã, as feministas liberais, as comunidades negras, que anteriormente tinham visto negados as suas identidades e projectos, sobretudo por parte do projecto de classe masculino branca (Apple, 2001; 2006). O discurso dos “direitos” foi também mobilizado como meio para atingir a liberdade, através da abertura a outros actores de estruturas anteriormente dominadas pelas esferas estatais. Assim, na sua essência, conseguiu oferecer uma real possibilidade de atingir novas estruturas institucionais, desta vez, usando uma lógica baseada no mercado (como com as Charter Schools – ver Ford, 2006).

As políticas neoliberais também ressoaram entre as classes dominantes. Mais precisamente, as políticas de redistribuição do pós-guerra colidiram com os interesses das classes dominantes; contudo, o crescimento da economia no período do pós-guerra e o espectro do socialismo, enquanto possível alternativa, actuaram para reforçar o acordo do pós-guerra. A crise de acumulação dos anos 1970, porém, afectou todos, até mesmo as classes dominantes. Harvey (2005) argumenta que quando o crescimento colapsou, as classes dominantes moveram-se decisivamente para proteger os seus interesses, política e economicamente. O neoliberalismo foi o perfeito motor económico e a capa política para impulsionar este projecto.

O neoliberalismo e as suas contradições: do Consenso de Washington ao pós-Consenso de Washington

Contudo, o neoliberalismo tem os seus próprios problemas internos. A ameaça brutal nas vidas dos trabalhadores e das famílias, no que Santos chamou de “fascismo societal” (Dale & Robertson, 2004), criou problemas a nível de consideráveis deslocamentos sociais e de conflitos sociais nos regimes estatais neoliberais, associados às agências globais e de projectos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Multilateral Agreement on Investment (MAI). Os movimentos sociais conseguiram, também, actuar decisivamente em locais que trouxeram a luta contra a globalização do neoliberalismo, como ordem global inevitável, para a atenção mundial (ver Seattle).

Ao longo do final da década de 1990, havia uma real percepção que o fundamentalismo do mercado dogmático estava a ser destruído nos dois centros da

ortodoxia neoliberal - os EUA e o Reino Unido. Assim como Thatcher e Reagan desempenharam um papel importante em traçar e transmitir o Consenso de Washington, também as eleições de Clinton (1992) e de Blair (1997) representaram uma mudança no modo do desenvolvimento económico. O neoliberalismo passava por uma transformação. No Reino Unido, a emergência de uma “terceira via” – entre o Estado e o mercado – assentou bem com as críticas à era do Consenso de Washington (apesar de isso não significar um regresso ao período da economia Keynesiana do pós-guerra).

No Banco Mundial, o Chief Economist Joseph Stiglitz designou, em 1997, esta nova fase de “Pós-Consenso de Washington” (Stiglitz 1998; Stiglitz 2002). Fine (2001: 139) descreve as suas características da seguinte forma:

First, it is sharply critical of the Washington Consensus and seeks an alternative in which state intervention is greater in depth and breadth. Second, it rejects the analytical agenda of state versus market, arguing that the two are complements and can work together and not against one another. Third, if less explicit, it poses an alternative agenda for development economics and policy debate, seeking to establish the appropriate role of the state in view of market imperfections. Fourth, it also brings the social back into the analysis as the means of addressing, and potentially correcting, market imperfections – rather than simply creating them as for the Washington Consensus for which the world would be a better place if it were made more and more, if not completely, like the market.

Curiosamente, como Fine (2001) argumenta, isto não foi uma rejeição da trajectória global da política económica neoliberal, mas mais o seu aprofundamento e alargamento (Stiglitz 1998). Neste sentido, pode ser interpretado como uma lógica de extensão da agenda da “boa governação” para adoptar assuntos mais abrangentes.

Enquanto a intervenção estatal se manteve focada nas áreas dos “fracassos do mercado”, a expansão dessas áreas foi notável. Se os anos 1980 representaram um período onde o enfoque dominante era nos mercados, ou no início dos anos 1990 nos mercados e nos Estados, então o final da década de 1990 pode ser visto como um regresso ao social, mas sempre com um focus no primado dos mercados. Stiglitz critica o Consenso de Washington pelo seu enfoque demasiado restrito.

The Washington consensus advocated use of a small set of instruments (including macroeconomic stability, liberalized trade, and privatization) to achieve a relatively narrow goal (economic growth). The post-Washington consensus recognizes both that a broader set of instruments is necessary and that our goals are also much broader. We seek increases in living standards— including improved health and education— not just increases in measured GDP. We seek sustainable development, which includes preserving natural resources and maintaining a healthy environment. We seek equitable development, which ensures that all groups in

society, not just those at the top, enjoy the fruits of development. And we seek democratic development, in which citizens participate in a variety of ways in making the decisions that affect their lives (Stiglitz 1998:30).

Uma iniciativa política chave centrada no conceito de capital social surge no final dos anos 1990. Este conceito merece explicação como uma ideia central das políticas⁴ do período Pós-Consenso de Washington. De acordo com o Banco Mundial:

Social capital refers to the internal social and cultural coherence of society, the norms and values that govern interactions among people and the institutions in which they are embedded. Social capital is the glue that holds societies together and without which there can be no economic growth or human well-being. Without social capital, society at large will collapse, and today's world represents some very sad examples of this (cit. in Fine 2001: 158)

O capital social e a produção de confiança começaram a ser vistos cada vez mais como uma chave das externalidades do não-mercado, que podem promover o crescimento através da coesão social. Num período de incremento da fragmentação social, de conflito civil e de instabilidade produzidos pela migração, imigração, volatilidade de mercado, e da difusão da exclusão social e económica, os processos de coesão social, através do aumento do capital social, passaram a ser vistos como o antídoto vital para a instabilidade social.

Neoliberalismo: um modelo imperfeito (flawed)

Importa agora olhar para o trabalho de Karl Polanyi (1944) para nos ajudar a compreender por que razão o liberalismo de mercado é altamente imperfeito, enquanto forma de organização de economias e sociedades. Na sua obra *The Great Transformation*, Polanyi critica a análise dos liberais de mercado, como Hayek. Ao reflectir sobre o motivo porque a um período de relativa estabilidade se seguiu o fascismo, no século XIX, Polanyi argumenta que a emergência do liberalismo de mercado - a ideia que os mercados são auto-regulados - surgiu como um meio de resolver os problemas da industrialização (primeira transformação). Isto conduziu directamente à Depressão, ao fascismo e por aí em diante (segunda grande transformação).

O liberalismo de mercado assenta na perspectiva de que os mercados são auto-regulados e que os mercados operam separados da, acima ou além da sociedade. Contudo, Polanyi argumenta que os mercados sempre estiveram embutidos (embedded) no tecido social e que o objectivo de um mercado plenamente auto-regulado, sem amarras sociais, é um projecto utópico. Não pode existir. Como sublinha Bourdieu:

This tutelary theory is a pure mathematical fiction. From the start it has been founded on a formidable abstraction. For, in the name of a narrow and strict conception of rationality as individual rationality, it brackets the economic and social conditions of rational orientations and the economic and social structures that are the condition of their application. (Bourdieu, 1997: 1)

Porém, para levar por diante este projecto, os liberais de mercado têm que “mercadorizar” (commodify) os seres humanos e a natureza. No entanto, os seres humanos e a natureza têm resistido a essas pressões, porque não são, na realidade, mercadorias (commodities); só em ficção é que podem ser considerados mercadorias. Noutras palavras, a terra, o trabalho e o dinheiro não são meios para serem vendidos como mercadorias, pelo que não respondem aos sinais da oferta e da procura. E é aqui que Polanyi argumenta que o liberalismo de mercado é baseado numa mentira. Primeiro, porque é errado e pouco ético pensar a natureza e os seres humanos como meras mercadorias, cujo preço seria determinado pelo mercado; segundo, apesar do argumento de que o mercado é auto-regulado, é evidente que o Estado desempenha um papel directo no controlo desses três importantes mercados. Se o Estado é afastado do seu papel de equilibrar as forças sociais, então os indivíduos devem resolver por si mesmos os conflitos, em frágeis circunstâncias. Contudo, isto também cria problemas particulares, quer ao Estado quer à economia. Para o Estado, a questão da legitimação começa a ser particularmente premente. Ou seja, quem é o que o Estado apoia senão aos seus cidadãos? E, se o capital é privilegiado em vez dos cidadãos, como é que o Estado regula essa assimetria nos seus poderes - como fica a sua capa de defensor da democracia e da justiça social? Por outro lado, para a economia funcionar bem, o trabalho necessita de ser voluntário, social e vigorosamente comportado. Se assim não for, o mais certo é escolher outras direcções em que valha a pena investir.

O cepticismo extremo de Polanyi (1944) sobre o desenraizamento (“desembedding”) da economia dá origem a esta ideia de um “movimento duplo” - por um lado, o movimento de laissez faire para expandir o espaço do mercado, e, por outro, um contra-movimento protector que tenta gerir e minimizar este no outro. Noutras palavras, o movimento através dos mercados exige movimentos alternativos que visam a sua estabilidade (o Estado e, mais recentemente, a sociedade civil através de conceitos como o de capital social). Porém, ao se trazer o Estado de volta, voltam também as contradições e variações do liberalismo, tornando-o inviável como projecto político a longo prazo, dada a sua propensão para gerar instabilidade social, polarização e injustiça social.

Neoliberalismo e Educação: a transformação de um sector

Há um número de importantes caminhos que levaram os sectores da educação, nas economias desenvolvidas e em desenvolvimento, a serem transformados pelas

políticas neoliberais. Porém, como veremos, estas políticas têm sido desenvolvidas e postas em prática de forma desigual, dando origem a diferenças consideráveis entre locais, regiões e países. Também têm encontrado resistência por parte dos trabalhadores e dos seus sindicatos, incluindo os sindicatos de professores, nuns casos com mais sucesso do que noutros.

Um conjunto de princípios-chave foi desdobrado na reestruturação dos sectores educativos, mudando o mandato (isto é, naquilo que o sistema educativo deveria fazer), as formas de competência legal (os meios pelos quais o mandato poderia ser posto em prática, como, por exemplo, os recursos humanos e fiscais) e os mecanismos de governação do sector educativo (ou seja, os meios de coordenar o sistema).

No que respeita ao “mandato” para a educação, a economia foi priorizada acima de tudo. Os sistemas educativos foram mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva, enquanto os professores tinham que demonstrar o que ensinaram aos seus jovens alunos, através de sistemas nacionais (SATS) e globais (e.g., PISA, TIMMS) demonstrativos do “valor acrescentado”.

Relativamente à “capacidade”, houve uma redução global no financiamento do sector público, incluindo a educação, embora haja provas evidentes de que os cortes no orçamento educativo podem ser implementados de diversas formas (Grootaert, 1994). Em geral, tirando a América Latina onde as despesas com a educação subiram de 3% para 4,5%, a maior parte das regiões têm sofrido um declínio global nas despesas educativas como percentagem do PIB (ILO [OIT], 2004: 47). Os cortes tendem a afectar mais as mulheres que os homens, e, mesmo que o orçamento familiar seja apertado, os homens têm mais oportunidades para frequentar o ensino (UNDP [PNUD], 2005: 24-25). É importante notar que os cortes na base dos benefícios e do bem-estar social, como a saúde ou a habitação, também influenciam a educação, e quando avaliamos os efeitos das políticas do neoliberalismo na educação devemos, de um modo geral, olhar também para as políticas de bem-estar social, de forma a conseguirmos discernir tanto os resultados directos como os indirectos.

Os provedores de educação não só foram pressionados para usarem os fundos de uma forma mais eficiente, como também foram encorajados a procurar outras formas adicionais de financiamento, nos orçamentos domésticos locais (baseado na análise das taxas de retorno)⁵, nas contribuições domésticas internacionais (propinas, incluindo a totalidade dos custos por parte dos estudantes estrangeiros), no sector empresarial (por exemplo, através de doações locais, financiamento directo de infra-estruturas escolares, parcerias público-privado), e a comercialização dos seus próprios serviços (incluindo peritos do currículo).

Também houve uma tentativa de alterar a forma de determinar o salário dos professores, e em muitos países isso fez parte de um sistema colectivo de nego-

ciação. Os sindicatos de professores começaram a sofrer enormes pressões para sucumbirem aos salários baseados na performance, enquanto os Governos utilizavam novos modos de governação das escolas, como as Charter Scholls (EUA), as CityTechnologies e CityAcademies (Reino Unido) para oferecerem salários diferenciados aos professores. Moore Johnson e Landman (2000), comentando a situação dos professores nestas escolas desreguladas dos Estados Unidos, observaram que os professores estavam particularmente preocupados com os seus direitos de apresentar queixas e resolver os problemas, com a segurança laboral e os níveis salariais. Os autores sublinharam que “in some cases, the uncertainty distracted teachers, fuelled suspicion and undermined loyalty” (2000: 113). Evidências sugerem que, de um modo geral, o aumento ou declínio relativo na posição dos professores durante este período esteve relacionado com a força dos sindicatos ou do Governo (Woodhall, 1994). Pelo contrário, a OIT (ILO, 1996) argumenta que os salários dos professores foram seriamente afectados pelas pesadas medidas de austeridade da década de 80, enquanto Bonal (2002) demonstra que a austeridade fiscal teve um impacto negativo na qualidade do ensino e na assiduidade docente, onde os educadores dos países da América Latina foram obrigados a arranjar um segundo emprego, como condição de sobrevivência.

Finalmente, os novos sistemas de governação introduziram novos elementos. Um novo modelo de gestão dos sectores públicos foi implementado, naquilo que Hood designou de New Public Management (NPM) (Hood, 1995). Isso envolveu um conjunto de novos factores: o financiamento é baseado em outcomes; alguns serviços são descentralizados enquanto outros passam a ser centralizados; departamentos e instituições são colocados a competir entre si através de vários sistemas de escolha, de modo a emular o mercado (Gewirtz et al, 1995; Ball, 2003). O terceiro sector tem sido invocado para dar apoio adicional às escolas, como também tem tido um papel enquanto provedor de educação. Os vários provedores de educação são comparados entre si, como, por exemplo, através de tabelas comparativas, de modo a aumentar a performance, ou são alvo de auditorias (assim como os professores) visando verificar se o dinheiro do governo é bem empregue. Introduziu-se um elemento “privado” na educação. No início, isso ocorreu através de formas de privatização das inspecções e auditorias privadas, da terceirização (outsourcing) da custódia das crianças, da alimentação, dos testes, do aconselhamento e serviços de gestão, acompanhadas pela consolidação de novos tipos de provedores de educação, como as Charters Schools (no Canadá e nos Estados Unidos), as CityTechnology Colleges e as CityAcademies, no Reino Unido, e as escolas de línguas na Austrália. Todavia, mais recentemente, as escolas do sector privado lucrativo fizeram importantes incursões na educação. Nos Estados Unidos, muitas Charters Schools são dirigidas por empresas com fins lucrativos, enquanto que serviços – como os testes e a tutoria fazem crescer uma indústria educativa altamente lucrativa, completadas por agências de rating que fornecem semanal-

mente informação aos investidores para gerirem os seus “portfolios em investimentos educativos” (cf. Hentschke, 2006). Empresas multinacionais, particularmente as que envolvem indústria tecnológica (como a Microsoft, Cysco Systems, Sylvan Learning Systems), por toda a parte do mundo, têm-se aproximado da educação, explorando a provisão da educação digital, tanto a nível de conteúdos como de equipamentos.

Quem ganha e quem perde com as políticas e programas neoliberais?

A questão mantém-se. Como é que o neoliberalismo, enquanto modelo de desenvolvimento, tem conseguido ganhos a longo-prazo apesar dos custos de curto-prazo, e, sendo assim, se esses ganhos têm sido amplamente distribuídos (baseado na tese do mercado liberal que os ganhos correm como um fio)? Ou, pelo contrário, as vantagens têm sido largamente aproveitadas apenas por uma pequena fracção de classe? Nesta secção, antes de me centrar especificamente no campo da educação, começarei por rever a maior evidência desta questão.

Há uma boa evidência que aponta para que a globalização neoliberal não tenha trazido maior igualdade e reduzido a pobreza através do globo, apesar da reivindicação inicial feita pelo Banco Mundial ou por economistas como Martin Wolf (2004). Um conjunto de relatórios que analisam os efeitos da globalização económica (ILO [OIT], 2004; UN [Nações Unidas], 2005; UNDP [PNUD], 2005) indicam que houve abrandamento do crescimento económico, maior informalização [das relações laborais], aumento dos níveis de desigualdade e de pobreza e a marginalização do “quarto mundo”, a África subsariana. Os países que dispõem de maiores níveis de crescimento e de níveis reduzidos de pobreza (registados em termos do número de pessoas que vivem com menos de 1.00 USD por dia) são a China e a Índia, países esses que não seguiram as políticas económicas neoliberais. Efectivamente, quando estes dois países não são considerados, torna-se evidente que, de um modo geral, há um declínio nas economias desenvolvidas, ao mesmo tempo que se assiste a um aumento dos níveis de desigualdade no interior de um conjunto de países desenvolvidos (medido através do coeficiente de GINI) (Robertson et al, 2006). O declínio dos rendimentos teve um maior impacto nos níveis de participação da educação, particularmente na África subsariana.

Quais foram, especificamente, os efeitos no sector da educação? Como já observámos, em geral, os níveis de despesa com a educação diminuíram mais do que cresceram entre as décadas de 1980 e 1990, com a excepção da América Latina. Porém, a questão que permanece em aberto é a de saber se este declínio foi sentido globalmente, ou se alguma ou algumas das classes foram capazes de se protegerem, ou até mesmo de beneficiarem, dos programas e das políticas neoliberais.

Brint (2006:185) fornece uma boa evidência de que em países como os EUA, a era do aumento das oportunidades educacionais terminou a partir do momento

em que o neoliberalismo foi implementado, ou seja, a partir do início dos anos 1980. Desde então, os EUA fizeram poucos esforços para promover, através da educação, a mobilidade sócio-económica das crianças de classes mais baixas ou de grupos minoritários (Karen, 2002). De uma forma notória, houve uma diminuição dos recursos públicos de apoio à igualdade de oportunidades no acesso ao nível do college.

At the leading private universities, tuitions are more than half the average family's total yearly income. Without scholarship aid, children whose families are not in the top few percent of income cannot afford to attend these colleges, no matter how well qualified they may be. Even at public universities, fees have risen at nearly three times the rate of inflation since the 1980s, much faster than the incomes of all but the very rich (Brint, 2006: 185).

No Reino Unido, de modo semelhante, as políticas de escolha têm vindo a favorecer as classes médias e dirigentes, que são capazes de usar o seu capital social, económico e cultural no sentido de conseguirem assegurar a educação numa escola privada, ou mesmo em escolas públicas de alto estatuto social – escolas compreensivas (comprehensive schools) consolidadas que podem “desnatar” (“cream skim”) os melhores estudantes (largamente das classes médias e altas), assim reforçando divisões de classe e as relações (Robertson and Lauder, 2001). Como resultado, as famílias pobres acabam por aceitar as escolas da área de residência ou colocar os seus filhos nas escolas disponíveis, sem que isso obedeça a uma escolha racional, ao mesmo tempo que são culpabilizadas pela sua pobre performance (Gewirtz et al., 1995; Whitty et al. 1998); mesmo que essas escolas não sejam necessariamente “más”, elas têm um pequeno ou limitado “valor” quando se trata de prosseguimento de estudos ou, de modo geral, no mercado de trabalho. Este mandato da qualidade, integrando as escolas numa espécie de campeonato (league table), não apenas abre ou fecha o acesso a posteriores privilégios mas produz um sistema de estratificação social. Onde anteriormente o Estado dava passos no sentido de mitigar os problemas das famílias pobres, a investigação mostra-nos que estes esquemas têm sido dominados pela classe média (Edwards et al, 1989). O quadro é praticamente o mesmo em países como a Nova Zelândia, onde foram implementadas políticas radicais neoliberais ao longo dos anos 1990. Lauder et al. (1999) reportam um declínio em espiral das escolas da classe operária, deixando os estudantes e os professores em risco de desmotivação, com poucos recursos e pobre performance. As mudanças que ocorrem nas grandes cidades também tiveram um impacto nas classes mais baixas, que, muitas vezes, em cidades como Paris, viram-se empurradas para ir morar para a periferia da cidade, dado o aumento drástico das rendas de casa e o crescente aumento e desenvolvimento dos bairros empresariais e financeiros (Van Zanten, 2005: 158). “This results in concentrations of lower class and

immigrant children in neighbourhoods and schools of the urban periphery which in turn leads to the kinds of socialisation inside and outside of schools that can be characterised as 'peripheral' in more than a geographic sense" (2005: 159).

Se olharmos para países onde as políticas neoliberais não foram implementadas de uma forma tão extrema como a que vimos no Reino Unido, nos EUA ou na Nova Zelândia, já é possível verificar que as desigualdades de classe diminuíram através da escola, como acontece na Suécia ou na Holanda. Ambos os países continuam a prosseguir o objectivo das políticas de redistribuição, enquanto se comprometem com os valores da igualdade social focada na comunidade, mais do que uma igualdade de oportunidades centrada nos indivíduos (Brint, 2006: 182-3).

Num recente estudo sobre os mercados e a governação em cinco países europeus (Bélgica, França, Portugal, Inglaterra e Hungria), é possível discernir muitos envoltimentos diferentes, e também resistências, com as políticas de educação neoliberais (cf. Mauroy, no prelo), naquilo que Ong (2006) chama de diferentes modalidades de neoliberalismo. Como são produzidas estas modalidades? No caso da França, Fourcade-Gourinchas e Babb (2002: 567) mostram que as ideias neoliberais não possuem bases organizacionais demasiado fortes (em contraste com o Reino Unido e os EUA) - não havia um equivalente ao nível dos think tank, da imprensa ou do sector financeiro. Isso fez com que a França desenvolvesse as políticas neoliberais de uma forma muito mais pragmática do que o Reino Unido ou o Chile, onde o processo foi altamente político. De qualquer maneira, e ainda assim, é possível observarmos contornos amplos de uma determinação neoliberal em França - o papel dos mercados na regulação económica, na promoção da livre circulação de bens e de capitais, ou na prioridade da luta contra a inflação.

Existem evidências de que os sindicatos desempenharam um papel importante enquanto mediadores do neoliberalismo, uma conclusão que também desenvolvo na minha análise comparativa sobre a história do trabalho dos professores nos EUA e no Reino Unido (Robertson, 2000). Efectivamente, os sindicatos trabalham como uma forma de capital social, pois proporcionam uma rede de recursos que ajudam os professores a protegerem-se de formas abertas de exploração. Não é por acaso que os sindicatos de professores estão a ser atacados, visando disciplinar os professores enquanto trabalhadores e extrair mais deles para a economia e o capital (Robertson, 2003). Obviamente, que isto não tem sido um processo linear, como observaram Waterman (2001) e Munck (2004); muitos sindicatos de trabalhadores têm sido espectacularmente pobres em conseguir pensar o que significa ser um sindicato no contexto da globalização, para além dos desafios que se lhes apresentam nas políticas de reconhecimento.

Apesar disso, em alguns locais, os sindicatos têm conseguido travar a marcha do neoliberalismo com sucesso. Jones (2005) mostra que em países com tradições associadas a reformas do pós-guerra, como a Itália, a França e a Inglaterra, ou espe-

cificamente à natureza dos blocos ideológicos e sociais como em França e Itália, foi possível mobilizar poder e montar campanhas concertadas de acções que se opuseram ao modo neoliberal de moldar a educação. Madrid depara-se com uma situação semelhante ao estudar as reformas neoliberais na América Latina, conseguindo mostrar que a implementação dessas reformas só parcialmente reflecte diferenças na intensidade da oposição dos trabalhadores a essas mesmas reformas. O mesmo acontece com Murillo (1999) que demonstrou que, no México e na Argentina, as dinâmicas internas dos sindicatos dos professores resultaram em diferentes tipos de lutas políticas e compromissos políticos. Torres et al (2000), ao estudarem as estratégias dos sindicatos dos professores nas reformas da educação nos Estados Unidos, Canadá, Japão, Coreia, México e Argentina, verificaram que os sindicatos de professores reagem às mudanças políticas de diversos modos, em parte devido às contradições entre os direitos dos professores enquanto trabalhadores e a sua própria perspectiva enquanto profissionais, mas também à ambivalência face aos processos de reescalonamento dos poderes de cima para baixo e de baixo para cima (centralização versus descentralização).

Para onde vamos a partir daqui

É tentador pensar que o neoliberalismo enquanto projecto político e de classe pode implodir precisamente por causa das suas contradições: oferece “liberdade” mas, ao invés, estreita cada vez mais o controlo; dá um valor (commodifying) a todos na sua consagração, mas continua a ter necessidade de se legitimar como ideologia, capaz de oferecer algo a cada um. As provas são evidentes e cada vez mais claras. O neoliberalismo levou-nos a repensar o que fazemos e como (o) fazemos, sobretudo no ensino (talvez os professores sejam mais compreensivos para com os pais do que alguma vez foram; talvez os professores tenham mais recursos para pensar o que funciona para cada criança, e porque razão), mas, em suma, as classes médias e trabalhadoras pagaram um elevado preço. Por agora, podemos assinalar grandes e pequenas lutas e vitórias, mas suponho que a batalha ainda mal começou. Silenciosamente, a educação rapidamente se comercializou e tornou-se num enorme negócio, protegido por regulações globais. Há uma pressão cada vez maior sobre os governos nacionais (por exemplo, da OCDE e do Banco Mundial) para que acabem com os prejuízos e deixem de tentar transformar os arcaicos, burocráticos e difíceis sistemas de educação (e os seus professores) para se passar a uma solução tecnológica. O ensino personalizado é o novo chavão: uma experiência de aprendizagem encomendada e embalada na internet “só para mim” (OECD, 2006). Estes desenvolvimentos são promovidos pelas agências internacionais como a solução para uma série de problemas que surgem nas políticas educativas, como o acesso universal de uma criança em África, ou como ser um vencedor na economia do conhecimento global. Estes desenvolvimentos são protegidos pela institucionalização de direitos legais do capital – os novos investidores da educação

– em acordos que são negociados como parte do Acordo Geral de Comércio e Serviços, da Organização Mundial do Comércio (ver Robertson et al, 2002).

Porém, estão a emergir alternativas que nos dão pistas para pensar de um modo diferente sobre o que podemos imaginar como uma alternativa e de que forma a podemos alcançar. Mas isto significa que devemos confrontar o que aconteceu e por que razão. Significa ousar falar sobre as condições do trabalho dos professores não só em termos de performatividade mas também de exploração. Significa, por fim, falar de reestruturar e transformar o trabalho do professor e os locais de trabalho como resultado de um projecto de classe.

Notas

- ¹ Na altura, estava a trabalhar com um grupo de professores/Directores de Escola do Departamento da Educação, no Oeste da Austrália, em "desenvolvimento escolar" (school development), uma iniciativa muito progressiva que conseguiu devolver algum poder, autoridade e accountability à escola e à sua comunidade. Estas novas reformas eram desarmadamente chamadas de "School Development", contudo, tinham uma atmosfera diferente relativamente àquelas com que tentávamos trabalhar e escrever sobre. Como mostrarei mais à frente, elas eram efectivamente diferentes. Estas novas iniciativas escolares faziam parte das medidas do New Public Management, que significavam uma inflexão no sentido de ideias provenientes da economia, tais como eficiência, eficácia, accountability pública e managerial accountability.
- ² Cox designa a corrente fase das políticas informadas do liberalismo como "hiper-liberalismo", em vez de neoliberalismo, uma vez que este subordina toda a vida social ao económico. Cox argumenta que o liberalismo incrustado (embedded) ou ético pode ser mais propriamente descrito como "neo", ou como um desvio da teoria liberal.
- ³ Durante os anos 1980, enquanto o crescimento económico anual mundial estava nos 3,1%, em África declinou de 4,2% (1965-1980) para 2,1% (1980-1989). Na África Subsariana, o declínio foi ainda mais grave. Entre 1980-1988 a taxa de crescimento foi de -2,4% (Burkett, 1991: 474). Na América Latina a taxa média de crescimento durante os dois períodos balançou de 6,1% para 1,6% (1980-1989) (Robinson, 1998: 45).
- ⁴ Policies and politics, no original em inglês.
- ⁵ O Banco Mundial baseava-se fortemente nas taxas de retorno para analisar a educação como a principal razão dos investimentos educativos nos países desenvolvidos (cf. Psacharopoulos, 1994). Esses estudos supunham o acesso ao custo da educação pública e privada e o ganho público e privado. Isto levou a pedir às famílias que financiassem parte dos custos da educação, dado constituir um benefício privado mais do que um benefício público. Na Nova Zelândia, a análise das taxas de retorno foram utilizadas para justificar a estimativa de que o retorno público era de 75% e de que o retorno privado era de 25%, o que levou as famílias a serem questionadas para pagarem esse valor sob a forma de propinas (Stephens, 1997).

Referências bibliográficas

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large, Cultural Dimensions of Globalisation*, Minneapolis: U. of Minnesota Press.
- Apple, M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education, *Comparative Education*, 37 (4), 409-23.
- Apple, M. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism, *Pedagogies: An International Journal* 1 (12), 21-26.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, London & New York: Routledge.
- Bonal, X. (2002). 'Plus ça Change... The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus', *International Studies in Sociology of Education* 12(1), 3-22.
- Bourdieu, P. (1998). Utopia of Endless Exploitation: The essence of neoliberalism, *Le Monde Diplomatique*, December.
- Brenner, N. (2004). *New State Spaces: urban governance and the rescaling of statehood*, Oxford: Oxford University Press.
- Brint, S. (2006). *Schools and Societies* (2nd Ed). Stanford: Stanford University Press.

- Burkett, P. (1991). 'Poverty Crisis in the Third World: The Contradictions of World Bank Policy', *International Journal of Health Services* 21 (3), 471-479.
- Cox, K. (2005). From Marxist geography to critical geography and back again, Department of Geography, Ohio State University, October 28th at <http://geog-www.sbs.ohio-state.edu/faculty/kte.edu/Cox9.pdf>
- Cox, R. (1996) *Approaches to World Order*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, R. com Schechter, M. (2002) *The Political Economy of a Plural World: Critical Reflections on Power, Morals and Civilisation*, London and New York: Routledge.
- Dale, R and Robertson, S. (2004). Interview with Robert Cox, *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), 147-160.
- Edwards, T. Fitz, J. and Whitty, G. (1989). *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, Lewes: Falmer.
- Ford, B. (2005). The significance of Charter Schools and the privatisation of standards: holding the wolf by the ears, *Policy Futures in Education*, 3 (1), 16-29.
- Fine, B. (2001). *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the turn of the Millennium*, London and New York: Routledge.
- Fourcade-Gourinchas, M and Babb, S. (2002). The rebirth of the liberal creed: paths to neoliberalism in four countries, *American J of Sociology*, 108 (3), 533-79.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a Post-Socialist Age, *New Left Review*, 212, July/August.
- Gewirtz, S. Ball, S. Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity*, Buckingham: Open University Press.
- Grootaert, C. (1994). 'Education, Poverty, and Structural-Change in Africa - Lessons from Cote-Divoire', *International Journal of Educational Development*, 14(2), 131-142.
- Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwells.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford U. Press.
- Harvey D. (2006) *Spaces of Global Capitalism: toward a theory of uneven geographical development*, New York: Verso.
- Henschke, G. (2005) Characteristics of growth in the education industry: Illustrations from US Education Businesses, A paper presented to the symposium on "New Arenas of Educational Governance: The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policymaking", U. of Bremen, Sept 23-24.
- Held, D. and McGrew, A. (2002) *Globalization/Anti-Globalization*, Cambridge: Polity.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of Extremes: the Short Twentieth Century 1914-91*, London: Abacus.
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme, *Accounting, Organisations and Society*, 20 (2/3), 93-109.
- ILO (1996) *Impact of Structural Adjustment on the Employment and Training of Teachers*. (Report for discussion at the Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel), Geneva: ILO.
- ILO (2004) *A Fair Globalization: Creating Opportunities For All*, The World Commission on the Social Dimensions of Globalization, Geneva: ILO.
- Jessop, B. (2002) Globalisation and the national state, in S. Aronowitz and P. Bratsis (eds) *Paradigm Lost: State Theory Reconsidered*, Minneapolis: U of Minnesota Press.
- Jones, K. (2005) Remaking education in Western Europe, *European Educational Research Journal*, 4 (3), 228-242.
- Karen, D. (2002). Change in access to higher education in the United States 1980-1992, *Sociology of Education* 75, 191-210.
- Kelsey, J. (1993). *Rolling Back the State*, Wellington: Brigit Williams Books.
- Kohl, B. (2006). Challenges to neo-liberal hegemony in Bolivia, *Antipode*, 38 (3), 304-326.
- Lauder, H. & Hughes, D. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*, Basingstoke: Open University Press.
- Macpherson, C. B. (1962). *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, Oxford: Oxford at the Clarendon Press.
- Madrid, R. (2003). Labouring against neo-liberalism, unions and patterns of reform in Latin America, *J. Latin American Studies*, 35, pp. 53-88.
- Marchak, P. (1991). *The Integrated Circus: The New Right and the Restructuring of Global Markets*, Montreal: McGill-Queens University Press.

- Michie, J. and Smith, J. (1995). *Managing the Global Economy*, Oxford: Oxford University Press.
- Maroy, C. (forthcoming). Review of "Convergences and hybridation of educational policies around post-bureaucratic models of regulation". Compare.
- Molnar, A. (2006). The commercial transformation of public education, *J. of Education Policy*, 21 (5), 621-40.
- Moore Johnson, S & Landman, J (2000). Sometimes bureaucracy has its charms, the working conditions of teachers in deregulated schools, *Teachers College Record*, 102 (1), 85-124.
- Murillo, M. (1999). Recovering political dynamics: teachers' unions and the decentralization of education in Argentina and Mexico, *Journal of InterAmerican Studies and World Affairs*, 41 (1), 31-57.
- Olszen, M. (2000) Ethical liberalism, education and the 'New Right', *J. of Education Policy*, 15 (5), p. 481-508.
- Ong, A (2006) *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Durham and London: Duke University Press.
- OECD (2006). *Personalising Education*, Paris: OECD
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, Boston: Beacon Press
- Robertson, S (1996). Teachers' work, restructuring and post-Fordism: Constructing the new professionalism, in I. Goodson and A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives*, London and New York: Falmer Press.
- Robertson, S. (2000). *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalisation*, New York and London: Falmer Press.
- Robertson, S. (2003). The politics of re-territorialisation: space, scale and teachers as a professional class, in H. Athanasiades and A. Patramanis, *Teachers and European Integration*, Athens: Educational Institute.
- Robertson, S. and Lauder, H. (2001) .Restructuring the education/social class relation: a class choice, in R. Phillips and J. Furlong (eds). *Education Reform and the State: Twenty-Five Years of Politics, Policy and Practice*, London: Routledge/Falmer.
- Robertson, S. Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the Education Services industry, *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-96.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H. & Ndebela, A (2006). *Education and Development in a Global Era: ideas, actors and dynamics in the global governance of education*, Report to the DFID: London.
- Robinson, W.I. (1998). 'Latin America and Global Capitalism', *Race & Class (Institute of Race Relations)*, 40(2/3): 111-131.
- Rodrik, D. (2002). After neoliberalism, what? A paper presented to the Alternatives to Neoliberalism Conference sponsored by the New Rules for Global Finance Coalition, May 23-24.
- Santos, B. S. (2004). 'The WSF: Toward a Counter-Hegemonic Globalisation (Part I and II)'. In J. Sen (ed) *World Social Forum: Challenging Empires*, Third World Institute, available online at http://www.choike.org/nuevo_eng/informes/1557.htm last accessed 01/07/06.
- Smith, P. & Morton, G. (2006) Nine years of New Labour: neo-liberalism and workers rights, *British J of Industrial Relations*, 44 (3), 401-20.
- Stephens, R. (1997). *Financing tertiary education*. In M. Olszen & K. Morris Matthews (eds). *Education Policy in New Zealand; the 1990s and Beyond*, Palmerston North: Dunmore Press.
- Stiglitz, J. E. (1998). 'Towards a New Paradigm for Development; Strategies, Policies and Processes', 19th Oct 1998 Prebisch Lecture for UNCTAD, Geneva: UNCTAD.
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalisation and its Discontents*, New York: Penguin.
- Sweeney, S. (2004). The case for global justice unionism, *New Labor Forum*, 13 (3), 57-66.
- Tickell, A. & Peck J. (2005). 'Making Global Rules; Globalisation or Neo-liberalism?' in J Peck, H Yeung (eds) *Remaking the Global Economy: Economic – Geographical Perspectives*, London: Sage, 163-181.
- Torres, C., Cho, S., Kachur, J., Loyo, A., Mollis, M., Nagao, A & Thompson, J. (2000). *Political Capital, Teachers' Unions and Collaborative Strategies in Educational Reform in the United States, Canada, Korea, Mexico and Argentina*, Report of a Study funded by Pacific Basin Research Centre-Soka.
- UN (2005). *The Inequality Predicament: Report on the World Social Situation 2005*, UN Department of Economic and Social Affairs, available at <http://www.un.org/esa/socdev/rwss.html> last accessed 01/07/06.
- UNDP (2005). *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid Trade and Security in an Unequal World*, New York: UNDP, available at <http://hdr.undp.org/reports/global/2005> last accessed 01/07/06.

- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, 4 (3), 155-169.
- Waterman, P. (2001). Trade union internationalism in the Age of Seattle, *Antipode*, 33 (3), 312-326.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education*, Basingstoke: Open University Press.
- Williamson, J (1993). Democracy and the Washington Consensus, *World Development*, 21, 1329-36.
- Wolf, M. (2004). *Why Globalization Works*, New Haven: Yale University Press.
- Woodall, M. (1994). 'The Effects of Austerity and Adjustment on the Allocation and Use of Resources for Education and Training' in J. Samoff (ed), *Coping with crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*, London: Cassell.