

***Defender, debater, promover a Escola Pública:
consequências para o ensino da Matemática.***

**João Barroso
Universidade de Lisboa**

Introdução

A escola pública foi sendo progressivamente construída com base nos princípios da universalidade do acesso, da igualdade das oportunidades e da continuidade dos percursos escolares. A sua missão consistia, essencialmente, em educar (emancipação pelo saber), integrar (partilha de uma cultura comum), distribuir competências (função social). Para isso ela tinha que ser “sábua”, “recta” e “justa”.

É certo que, em muitos casos, estes princípios não tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos, em que assenta a escola de massas, ao longo da sua evolução histórica e no seu processo de expansão à escala planetária. Contudo, há que reconhecer, o desenvolvimento da humanidade, principalmente neste último século, ficou a dever muito à expansão da escola pública, e a sua crise actual, não deve servir para negar a validade dos seus princípios e do ideal de educação que lhes estão subjacentes, nem justifica o recurso ao modelo do mercado como alternativa para a regulação e provisão do serviço público educativo.

Por um lado, falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro, e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito¹. Por outro lado, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neo-liberais neste domínio) a cumprir as funções de “carro-vassoura” dos excluídos² que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia).

¹ Esta é uma evidência empírica que muitas investigações sobre a privatização da educação (nomeadamente através dos cheques-ensino) têm vindo a demonstrar. Ver a este propósito, entre outros, Barroso, 2003, Belfield e Levin, 2004, Van Zanten 2000.

² O recurso à metáfora do “carro-vassoura” justifica-se plenamente se nos recordarmos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores.

Defendo, por isso, que no contexto actual da crise do Estado Providência (e do modelo social a que deu origem), se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores, perante a difusão transnacional de uma vulgata neo-liberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

Mas defendo, igualmente, que a falência actual do modelo burocrático-profissional que serviu de base à expansão da escola pública no passado (Barroso, 1999), obriga a procurar novas formas organizativas (pedagógicas e educativas) e novas modalidades de governo e de intervenção que permitam a recriação da escola como espaço público de decisão colectiva, baseada numa nova concepção de cidadania “que vise criar a unidade sem negar a diversidade” (Whitty, 2002, p.20).

A minha intervenção neste ProfMat tem, por isso, um duplo objectivo: por um lado, afirmar a importância de preservar os princípios fundadores da Escola Pública e sublinhar o seu contributo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática; por outro lado, reconhecer a necessidade de introduzir alterações no governo, na organização e no funcionamento da Escola Pública para responder aos problemas com que se debate actualmente.

Neste sentido, irei estruturar a minha exposição³ em quatro pontos:

O primeiro tem como tema - *defender a escola pública* - e pretende chamar a atenção para o facto de ser necessário reafirmar hoje os valores fundadores da escola pública, perante a difusão transnacional de uma vulgata neo-liberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

O segundo tem como tema - *debater a escola pública* - e pretende pôr em evidência a complexidade dos problemas com que se debate a escola pública numa sociedade cada vez mais injusta, individualista e mercantilizada, bem como a necessidade de encontrar na transformação da escola, novas formas e espaços de intervenção pública.

³ O conteúdo desta intervenção corresponde, parcialmente, a um texto que publiquei num livro organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, sobre a Escola da Ponte (ver Barroso, 2004).

O terceiro tem por tema – *promover a escola pública* – e constitui uma oportunidade de afirmar a importância de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso a uma cultura comum, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares, aberta à diversidade dos públicos, mas praticando uma política activa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos.

Finalmente, o quarto ponto procura *relacionar a defesa e a promoção da escola pública com o debate actual sobre a importância e a crise do ensino da Matemática*. O objectivo principal é o de sublinhar que esse debate não se pode fazer parceladamente fora de uma reflexão sobre a educação em geral, na sua dimensão política e pedagógica.

Defender a escola pública

Durante mais de 150 anos o Estado assumiu, no mundo ocidental, a função de "Estado Educador". A criação e desenvolvimento da escola pública tornaram-se, primeiro, um imperativo para a consolidação do Estado-Nação e, mais tarde, (principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial) um elemento essencial do desenvolvimento económico. A escola pública desenvolveu-se assim com base num voluntarismo político, claramente centralizador, que pressupunha um forte consenso social no valor da educação e nas modalidades de organização da escola.

Nos últimos tempos, como é sabido, tem-se assistido a uma crise do próprio conceito de "Estado-Nação" e a uma quebra clara do consenso social em que se baseava o "Estado Educador". Além disso, o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo actual. Os resultados alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória.

Perante esta situação de crise, os governos procuraram responder, agora como dantes, com grandes reformas que, com grande optimismo retórico eram anunciadas como o mito regenerador da educação e a boa solução para tudo resolver de maneira racional e planificada.

O balanço que se faz destas grandes reformas que, principalmente depois dos anos 60, constituíam o "manifesto político" de qualquer ministro que se prezasse, é conhecido.

A maior parte das reformas não passaram do papel e as que foram um pouco mais longe, raramente se radicaram nas escolas e, muito menos, na sala de aula e nas suas práticas quotidianas.

Aliás, o que se passou com mais frequência, como assinalam David Tyack e Larry Cuban (1995) ao analisarem um século de reformas nos Estados Unidos, foi que, ao contrário dos seus propósitos iniciais, em vez de as reformas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas.

Paralelamente com este insucesso das grandes reformas conduzidas pelo Estado tem-se assistido, principalmente, desde o início dos anos 80, ao alargamento de uma perspectiva desenvolvimentista da educação com a sua subordinação aos "imperativos" da competitividade económica e às "regras do mercado".

Um dos traços mais marcantes desta de "lógica de mercado" consiste na tentativa de reduzir "o monopólio público da educação" de acordo com o que Dale (1994) chama, em termos muito gerais, de "objectivos da Nova Direita": «retirar os custos e responsabilidade ao Estado, e simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta - e conseqüentemente a qualidade - do sistema educativo».

Neste sentido, e para os defensores de uma política "neo-liberal", a modernização da educação passa, entre outras coisas, pela "libertação" da escola das "mãos do Estado", pela "empresarialização da sua gestão" e pela introdução de um sistema de concorrência em que a "satisfação do consumidor" decide da sua rentabilidade e eficácia.

Não é possível, fazer no âmbito do presente texto, um balanço das principais críticas que têm sido feitas a estas "políticas de modernização" baseadas na construção de "um mercado da educação". Mas há um aspecto que importa referir, tendo em conta os objectivos de mostrar a necessidade de defender a escola pública: as conseqüências daquilo que Ball (1994) chama de «os valores da mudança e os dilemas éticos provocados pela actividade do mercado e pela competição» (p.129).

Falando, da experiência inglesa, este autor chama a atenção para o facto de ao sublinhar-se a pretensa "neutralidade do mecanismo da escolha do consumidor" se estar a desviar a atenção dos valores e dos aspectos éticos ligados (e requeridos) pela aplicação da lógica de mercado à educação. Entre estes valores contam-se os que celebram a ética do que Nagel (1991) chama do "ponto de vista pessoal" - interesses

personais e desejos individuais - e, ao mesmo tempo, obscurecem e desprezam as preocupações igualitárias daquilo que o mesmo autor designa por "ponto de vista impessoal".

Como afirma Ball (1994) no final do seu livro em que analisa criticamente a reforma educativa inglesa: «O que se perdeu na educação no Reino Unido foi a existência de qualquer tipo de discurso sobre as virtudes cívicas ou ética social» (p. 144). E acrescenta, citando Plant (1992):

«Sem o sentido da virtude cívica, ou da orientação para valores que não tenham unicamente em vista o interesse pessoal, o comportamento do mercado exigirá uma regulação crescente em função dos interesses do próprio mercado. Este tipo de regulação tende a tornar-se cada vez mais problemática se não houver uma maior preocupação em cultivar o sentido da responsabilidade social e cívica, o que, como eu sugeri, se torna cada vez mais difícil devido à erosão dos valores sociais em favor dos interesses próprios e privados.» (p. 89)

Idêntica preocupação pelas consequências de uma política educativa que vê na desinstitucionalização e desregulação o único processo de colmatar as deficiências de funcionamento da escola pública, ao mesmo tempo que olha para a educação como um bem de consumo e não como um bem comum, está presente na análise que David Tyack e Larry Cuban (1995) fazem de um século de reformas escolares, nos Estados Unidos:

«Nesta última geração, o discurso sobre a escola pública tornou-se extremamente limitado. Passou a estar centrado na competição económica internacional, nos resultados dos testes, e na "escolha" individual da escola. Mas, em contrapartida, negligenciou por completo o tipo de escolhas que são essenciais para o bem-estar cívico: escolhas colectivas sobre um futuro comum, escolhas feitas, através de processos democráticos, sobre os valores e os conhecimentos que os cidadãos querem passar para a próxima geração.» (p.142)

Neste sentido, a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

Debater a escola pública

A defesa da escola pública não pode estar prisioneira de qualquer tipo de ortodoxia sobre o modo como se concretizam os seus ideais e se organizam as suas estruturas e actividades. A preservação da escola pública passa pela sua capacidade de se actualizar face às mudanças que ocorreram ao longo do tempo, nos vários domínios da vida social. Entre as questões mais importantes a debater neste propósito de mudança situa-se a questão da regulação das políticas educativas e o papel que o Estado, os professores, os pais dos alunos e a sociedade em geral, devem ter nesse processo.

Como tenho vindo a afirmar em diferentes momentos e contextos (Barroso, 1997, 1998, 1999, 2000) não é possível reduzir o debate sobre os modelos de governação da educação a uma opção entre, por um lado, uma administração centralizada, planificada e hierarquizada e por outro, um mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo. Existem outras alternativas na educação pública, entre o “centralismo estatal” e “a livre concorrência do mercado”, entre “a fatal burocracia do sector público” e “o mito da gestão empresarial”, entre “o súbdito” e o “cliente”.

Whitty (2002, p. 20) afirma a este propósito:

«(...) nem o Estado, nem a sociedade civil constituem um contexto adequado para o exercício de uma cidadania activa e democrática, através da qual seja alcançada a justiça social. A reafirmação dos direitos dos cidadãos em educação parece exigir o desenvolvimento de uma nova esfera pública, algures entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada, em que novas formas de associação colectiva possam ser desenvolvidas. O desafio reside em saber como sair de um processo de decisão atomizado, para o assumir de uma responsabilidade colectiva em educação, mas sem recriar um sistema de planificação supercentralizado (...)»

Promover a escola pública

Finalmente, a promoção da escola pública exige que o Estado continue a assegurar, como lhe compete a “manutenção da escola num espaço de justificação política” (Derouet, 2003), sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação. Esta alteração do papel do Estado (de burocrata e garante da ordem universal a regulador das regulações e compositor da diversidade local e individual) insere-se no que Dubet (2002) chama de “declínio do programa institucional”.

Esta “desinstitucionalização” da vida social (pela perda de referência a normas universais) leva à multiplicação dos espaços de produção política (enquanto lugares de legitimação, escolha, invenção de normas, construção de projectos e tomada de decisão). Por exemplo, as escolas deixam de ser (ou de parecer ser) lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem (ou parecerem ser) lugares de construção de projectos educativos mais ou menos autónomos. Isto significa, entre outras coisas, que é necessário, no caso da administração das escolas, passar de “uma regulação pelas normas” a uma “regulação pelos resultados” tendo em vista já não garantir a sua homogeneidade, mas sim a sua equidade (Dubet e Duru-Bellat, 2000, p. 206).

A proliferação de espaços de decisão no domínio das políticas (com a descentralização e o reforço da autonomia das escolas e com o alargamento à participação da “sociedade civil”) pode conduzir à sua atomização e conseqüente fragmentação e polarização do serviço educativo. Torna-se por isso necessário, como adverte Whitty (2002, p. 92), criar novos contextos para determinar mudanças curriculares e institucionais que estejam ao serviço da sociedade no seu conjunto. Isto passa, segundo este mesmo autor, por novas formas de associação na esfera pública nos quais os direitos dos cidadãos sejam reafirmados (e defendidos) face às actuais tendências para a constituição de uma versão reduzida do Estado e para a mercantilização da sociedade civil.

Por tudo quanto foi dito, podemos concluir que a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores confere ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para a acção do Estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial.

Essa compatibilização só é possível com o reforço das formas democráticas de participação e decisão o que, nas sociedades contemporâneas, exige cada vez mais uma qualificada e ampla informação, a difusão de instâncias locais e intermédias de decisão,

uma plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que até aqui têm sido sistematicamente excluídos, do interior e do exterior). Só assim é possível “estabelecer um acordo sobre uma base comum suficientemente generosa, atractiva e plausível que possa unificar os cidadãos no apoio à escola pública» e que Tyack e Cuban (1995) consideram ser «uma necessidade crucial do nosso tempo» (p. 142).

E a matemática?!

Em pleno período da “guerra-fria” quando a União Soviética se colocava à frente da corrida espacial com o lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik (1957), o presidente dos EUA declarava num inflamado discurso à nação que precedeu a divulgação do Relatório “*Nation at risk*” (em que foi feito o diagnóstico catastrófico sobre a situação da educação naquele país):

- *“Se os nossos filhos não aprenderem, hoje, matemática, terão que aprender, mais tarde, o russo!”*

Entretanto, pouco mais de 40 anos depois, um grupo de matemáticos, membros da comissão organizadora da Conferência Rússia de Educação Matemática que se realizou em Setembro de 2000, na região de Moscovo, lamentando-se do estado deplorável em que se encontra, actualmente, o ensino da matemática no seu país, escrevia o seguinte, na carta que anunciava o evento:

“Nunca é demais sobrevalorizar a importância das matemáticas e da educação matemática no mundo moderno. A soberania de um estado, os seus sistemas de segurança, económico, científico e tecnológico dependem do conhecimento da matemática pelos cidadãos. É necessário enfatizar o significado da literacia matemática de massas em vez de privilegiar uma abordagem elitista dirigida a um público reduzido. A matemática fundamental é uma pedra basilar da ciência moderna e da engenharia. Os métodos matemáticos de pesquisa constituem um contributo essencial para prática científica nos nossos dias.

A história da humanidade está reflectida na história da matemática. A matemática é um fenómeno da cultura mundial e é a chave da cultura moderna. A destruição da educação matemática pode causar danos irreparáveis na história e na cultura da raça humana.

Uma educação matemática deficiente constitui uma violação dos direitos humanos fundamentais, em especial, a liberdade de escolher a sua própria profissão. Todos os que não estão familiarizados com o rigor do raciocínio e da demonstração matemáticas podem ser manipulados por políticos através dos meios de comunicação de massa controlados pelo governo. (...)”

(Consultado em 26-04-2004, em <http://www.mccme.ru/conf2000/engl.html>)

Como se vê, por estes dois exemplos, se a educação é política, a “educação matemática” parece ser (a fazer fé nestes depoimentos inflamados) a política da política.

Por cá, são conhecidas, igualmente, as declarações bombásticas que os meios de comunicação social divulgaram a propósito dos péssimos resultados dos nossos alunos nas provas de matemática realizadas quer em avaliações nacionais, quer em estudos internacionais. O anterior ministro da educação fez disso um “cavalo de batalha”, embora a Comissão para a “promoção do estudo da matemática e das ciências” (por ele nomeada e presidida) tivesse sido um “flop” e o seu relatório raramente passasse o registo das banalidades ou do senso comum (como o parecer da APM muito bem registava).

De entre os vários exemplos que poderiam ser dados fica este, retirado de um artigo publicado em 3 de Abril deste ano, na revista Xis do jornal Público e assinado pela sua directora “Laurinda Alves”:

“Mês após mês, ano após ano, as estatísticas não variam: os resultados escolares na área da Matemática são sempre fatais. Revelam dificuldades graves e tudo indica que o problema não é um exclusivo dos alunos. Os professores estão naturalmente implicados. Os professores e os seus métodos mas, também, aqueles que decidem sobre a qualidade e a quantidade do ensino. Ou seja, todos os que tomam decisões políticas estratégicas que condicionam o sistema de ensino.

Vale a pena recordar que, neste capítulo particular da Matemática, Portugal ficou em penúltimo lugar na classificação final de um estudo recente, feito pela OCDE, que envolveu 32 países e 256 mil estudantes.

A fragilidade do raciocínio e da comunicação matemática dos estudantes portugueses chega a ser conflagradora. Pior do que esta dificuldade, só a dos professores que conseguem fazer tudo menos... ensinar Matemática! (...)”

Para que serve lembrar tudo isto (que certamente vocês conhecem melhor do que eu) numa conferência que tem por título “*Defender, debater, promover a escola pública*” e cujo público é constituído por professores de Matemática?

Por várias razões que eu vou expor telegraficamente, pois gostaria que elas servissem sobretudo para alimentar o debate que certamente se irá seguir:

- O saber transmitido pela escola e o seu currículo são política e socialmente construídos, pelo que, debaixo da aparente uniformidade na defesa da importância do ensino da Matemática (e no diagnóstico da sua crise), se escondem (em diferentes épocas e contextos nacionais e pessoais), uma enorme diversidade de representações sobre a função social e educativa desse ensino, os seus conteúdos e métodos pedagógicos.
- Pese embora a especificidade inerente ao ensino da Matemática (como de qualquer outra disciplina), os problemas relacionados com as deficiências do seu ensino e o insucesso das suas aprendizagens não podem ser desligados das deficiências e dos insucessos da educação escolar em geral. Isto significa, por exemplo, reconhecer que também na Matemática os resultados escolares estão associados ao estatuto socioeconómico dos alunos e das suas famílias⁴ e às características dos contextos escolares que eles frequentam, pelo que a solução não pode ser encontrada de modo igual para todos e aplicada do mesmo modo em qualquer situação.
- A história da escola pública é feita de um dilema e de uma tensão permanentes entre a “imposição” de uma cultura comum e a “emancipação” individual de cada um. A pedagogia (e na sua dimensão mais lata, as Ciências da Educação) enquanto “busca dos meios e métodos próprios para facilitar as aprendizagens e conferir-lhes um sentido subjectivo” representa, ontem, como hoje, um instrumento essencial para, em cada situação concreta, os professores tentarem resolver este dilema. Podem-se discutir os métodos e as soluções propostas, mas nunca a sua importância e a sua utilidade na formação dos professores. O que leva, naturalmente, a rejeitar as teses agora, de novo, tão em voga junto de certos sectores que, para ensinar Matemática, basta saber Matemática (e, já agora, ser boa pessoa).
- Olhar para o problema do ensino da Matemática de um ponto de vista da “defesa e promoção da escola pública” significa, entre outras coisas, reconhecer o direito de **todas** as crianças e jovens que frequentam a escola acederem a uma “cultura matemática comum” e desenvolverem as aprendizagens adequadas à sua

⁴ Como mostram, entre outras, as análises da “Task Force on Mathematics Teaching and Learning in Poor Communities” do National Council of Teachers of Mathematics, dos EUA (www.nctm.org).

formação académica e profissional., independentemente das suas condições sociais, económicas, étnicas ou culturais (igualdade de oportunidades), mas tendo em conta a sua especificidade individual e social (respeito pelas diferenças). Neste contexto, um dos problemas centrais com que se debate o ensino da Matemática (como o de qualquer outra disciplina), na “escola de massas”, não é tanto o problema técnico (e didáctico) de assegurar a transmissão do saber escolar (matemático ou outro), mas sim, o problema social (e pedagógico) de tornar esse saber reconhecido como legítimo e desejado pelos alunos, em particular os que estão mais afastados cultural e socialmente do “mundo” e dos “valores simbólicos” da escola.

Lisboa, Agosto de 2004

Referências bibliográficas

BALL, Stephen (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

BARROSO, João, (1997). “Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a investigação”. In: *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 23-43)

BARROSO, João (1998). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. *Colóquio / Educação e Sociedade*, nº 4 (nova série), Outubro 98. Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 32-58).

BARROSO, João, (1999). "Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais". In: *Inovação, vol.12, nº3, 1999*, pp. 9-33.

BARROSO, João (2000). “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”. In: *Révue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier, février, mars 2000, pp. 57-71

BARROSO, João (2003). “A escolha da escola como processo de regulação: integração ou selecção social”. In: João Barroso, org. *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 79-109.

BARROSO, João (2004). “Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública”. In: Rui canário, Filomena Matos e Rui Trindade, org. *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições, pp. 11-25.

BELFIELD, Clive R. e LEVIN, Henry M. (2004). *A privatização da educação. Causas e implicações*. Porto: Edições ASA.

DALE, Roger (1994). “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.

DEROUET, Jean-Louis (2003). « L’avenir d’une illusion ou Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne ». In : DEROUET, Jean-Louis, dir. *Le collège unique en question*. Paris : PUF

DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

DUBET, François e DURU-BELLAT, Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Éditions du Seuil.

NAGEL, T. (1991). *Equality and Partiality*. Oxford: Oxford University Press.

PLANT, R. (1992). "Enterprise in its place: the moral limits of markets". In: P. Heelas and P. Morris, eds. *The values of the enterprise cultural: the moral debate*. London: Routledge.

TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

VAN ZANTEN, Agnès (2000). "Un libéralisme éducatif sans frontières?" In: VAN ZANTEN, Agnès, dir. (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: L'édition la Découverte.

WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman Publishing.