

POLÍTICA DE RE-TERRITORIALIZAÇÃO: Espaço, Escala e Docentes como Classe Profissional

Susan L. Robertson

Universidade de Bristol
Bristol, England

Resumo

Este artigo, utilizando escala, espaço e território como quadro conceitual, busca explorar a mudança das relações de classe social para o professorado como resultado da reestruturação, juntamente com as implicações estratégicas das lutas políticas organizadas pelo magistério e os meios tradicionais de apresentação de seus interesses. Inicia, primeiro, com alguns comentários breves sobre globalização e reestruturação do estado e as conseqüências da transformação da relação entre professorado-estado-classe social. Considerando as conseqüências para o trabalho docente e para os/as docentes como fração da classe média, dos processos de reestruturação em desdobramento no interior dos estados nacionais e da economia global, um dos argumentos centrais deste artigo é que movimentos de escala ascendentes, descendentes, e para fora, envolvem mudanças nas relações de classe social para o professorado, como resultado das pressões crescentes provocadas pela onda expansionista de reestruturação naquilo que a autora denomina valores de classe dos professores.

Palavras-chave: globalização, trabalho docente, classe social;

Abstract

Using scale, space and territory as a conceptual frame, this article sets out to explore the changing social class relations for teachers as a result of restructuring along with the strategic implications for organized political struggles by teachers and traditional means of presenting their interests. It begins, first, with some brief comments on globalization and state restructuring and the consequences for the transformation of the teacher-state-social class relation. Considering the consequences for teachers' work and for teachers as fraction of the middle class of the unfolding processes of restructuring within national states and the global economy, a central argument of this paper is that movements in scale upward, downward and outward involve changing social class relations for teachers as a result of pressures arising from the unfolding wave of restructuring on what the author have referred to as teachers' class assets.

Key words: globalization, teachers' work, social class;

Introdução

No capítulo final do meu livro *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalization* (2000), sustentei que no final dos anos 90 havia considerável evidência de que o professorado, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento, enfrentava grandes desafios como membros da classe média profissional. Isso era, sugeri, o resultado de profundas mudanças que ocorriam no interior dos estado-nações e o resultado de amplos processos globais, cujos efeitos poderiam ser registrados nas transformações das práticas e das relações sociais em diferentes níveis no sistema educacional.

Docentes, uma fração relativamente poderosa da classe profissional no pós-guerra e cujos interesses e identidade de classe ganharam novo ímpeto e foram forjados no estabelecimento do Estado Nacional do Bem-Estar Social Keynesiano (Jessop, 2000), viram-se – quase que sem exceção – respondendo a demandas para reorientar seu trabalho mais direcionadamente às necessidades da economia nacional e global e para reorganizá-lo como resultado da introdução de novas estruturas de governo e de novas práticas pedagógicas. Essas transformações na natureza e nas condições do trabalho docente não ficaram sem contestações. Docentes e seus sindicatos e associações profissionais – com capacidades variadas e diferentes níveis de sucesso – procuraram resistir às novas exigências aplicadas às escolas, argumentando que a qualidade da educação pública deve ser protegida e que aos professores e às professoras deve ser dada a oportunidade de determinar o que melhor atende aos interesses das crianças que ensinam. Mesmo que haja pouco o que discordar deste argumento geral, quero sugerir neste artigo que processos em desenvolvimento na economia nacional, regional e global são consideravelmente mais complexos do que isso. Contudo, com poucas exceções, tais análises e debates não se apresentam nem nas pautas dos docentes e seus sindicatos nem nas análises dos docentes e seu trabalho no sentido mais amplo. Antes, na maioria dos casos, as atenções tendem a ser dadas aos acontecimentos educativos nacionais. Quero dizer, no entanto, que nosso atual entendimento de “nacional” para pensar a educação – como um sistema caracteristicamente “nacional” para cidadãos “nacionais”, um bem público “nacional” com uma força de profissionais do ensino “nacional” – é uma ‘escala’ que se mostra cada vez mais insuficiente para capturar os processos em desenvolvimento como consequência da globalização e, mais significativamente, o caráter dinâmico do papel e do objetivo da educação e do trabalho docente nesse processo.

Todavia, se afastamos nossas lentes de um foco exclusivamente nacional para um foco regional, global e local, onde teoricamente começamos? Penso que em busca de uma melhor compreensão dessas dinâmicas complexas e suas consequências para os/as docentes e seu trabalho, precisamos ver essas mudanças ocorrendo numa variedade daquilo que, há quase três décadas, Lefebvre (1991) apresentou como “o problema da escala” – em particular sua produção social e sua contestação sócio-política. Desde o início dos anos 90 tem havido uma rápida intensificação na pesquisa crítica sobre “a diferença produzida pela escala” (Cox, 1996). Amplamente *escala* refere-se ao que Harvey chama de “estruturas de organização hierárquicas aninhadas” (1982: 423) – local, sub-regional, nacional, regional,

global e assim por diante. Resumindo o andamento desses debates, Brenner (1998) observa que escala (i) é metodologicamente importante como uma unidade de análise espaço-temporal, (ii) envolve uma dimensão crítica na onda cada vez mais alastrada da reestruturação capitalista global – referida como uma re-escala, (iii) é uma estratégia chave de transformação política e social; (iv) é uma arma metafórica na luta por hegemonia sobre o espaço social e político; e (v) é um espaço disputado por atores sociais no processo de territorialização (Brenner, 1998: 4). Escalas mutáveis de atividade são a consequência dos processos de acumulação do capital – entre a necessária dependência dos capitais de território e lugar, e seu ímpeto por aniquilar o espaço e remover todas as barreiras à acumulação (Harvey, 1989). Isso envolve lutas por espaço e escalas entre uma gama de atores e interesses; por exemplo, capital, estados nacionais, organizações para-estatais, sindicatos, movimentos sociais locais, organizações supranacionais – todos procurando construir e comandar espaços naquilo a que Harvey (1982) refere-se como “territorialização”. Envolve processos de de-territorialização e re-territorialização, isto é, movimentos relacionais estratégicos de atores a fim de trabalhar para além das fronteiras das relações institucionalizadas existentes, que representam variados interesses e variados modos, para ‘arranjar’ um novo padrão hierárquico e novos conjuntos de fronteiras.

Retornando à problemática das consequências, para o trabalho docente e para os/as docentes como fração da classe média, dos processos de reestruturação em desdobramento no interior dos estados nacionais e da economia global, um dos argumentos centrais deste artigo é que movimentos de escala ascendentes, descendentes e para fora envolvem mudança nas relações de classe social para o professorado, como resultado das pressões crescentes provocadas pela onda expansionista de reestruturação naquilo que denominei em outro trabalho valores de classe dos professores (econômicos, culturais, sociais, organizacionais) que ‘fixaram’ as relações de classe social no período pós-guerra (Robertson, 2000). Se meus argumentos estão corretos e os movimentos na escala têm sido não só ascendentes mas também para fora e descendentes, isso também levanta aspectos cruciais para o professorado e suas formas existentes de representação política. Isto é, se modificações de escala têm ocorrido em múltiplas direções, ainda que as estratégias de resistência, constestação e transformação social e política sejam ainda em grande medida direcionadas para a disposição da escala do período pós-guerra, pode ser sustentado que isto limita consideravelmente as ações dos sindicatos e de outras formas de representação política para mediar os interesses do capital na orquestração de novos arranjos de escalas.

A partir disso surge a noção de que uma ‘sociedade civil global’, como proposta por David Held (1999), está conceitualmente invalidada (flawed) pela compreensão do movimento de poder nodal (como ascendente) em que está baseada, sendo, mais apropriadamente, como mostrarei, multidirecional. Neste trabalho, utilizando escala, espaço e território como quadro conceitual, busco explorar a mudança das relações de classe social para o professorado como resultado da reestruturação juntamente com as implicações estratégicas das lutas políticas organizadas pelo magistério e os meios tradicionais de apresentação de seus interesses. Início, primeiro, com alguns comentários breves sobre

globalização e reestruturação do estado e as conseqüências da transformação da relação entre professorado-estado-classe social.

Espaço, Escala, Território e Globalização

Muito da discussão em torno da natureza mutável do trabalho docente e da reestruturação do estado tende a inferir que a globalização é antes de tudo uma força perversa que ameaça os estados e suas várias atividades (ver Smyth et al, 2000). A globalização, infere-se, está *forçando* os estados a reduzir seus setores públicos, privatizar e liberalizar as instituições anteriormente financiadas e mantidas pelo estado e, nesse processo, retirar o poder do estado e fazer ruir a soberania nacional. Como esses são processos em andamento, quero deixar claro que na minha visão esta concepção de globalização é não só ingênua como também inútil para fins de análise, na medida que pode nos levar à luta com a munição estratégica errada.

A idéia da globalização como uma força irresistível com sua própria teleologia expansionista pode ser vista nos trabalhos de escritores como Drucker (*Post Capitalist Society*, 1993) e Omhae (*The Borderless World*, 1990); versões deste tipo de análise na área de educação podem ser encontradas no trabalho de autores como Brian Caldwell (1995: 2). Com base em Drucker, Caldwell identifica um conjunto de mega-tendências que, sugere, não somente estão muito atrasadas, mas que delinearão ‘inevitavelmente’ a educação e o trabalho docente no próximo milênio, incluindo entre elas os processos de descentralização. Embora a descentralização tenha sido um aspecto proeminente nas agendas de reestruturação dos estados e organizações supranacionais, tipo Banco Mundial (cf. Carnoy, 2000: 26), sua presença tem da mesma forma muito a ver com o incentivo a modos de regulação amplamente centrados na escala nacional¹. O problema com a tese da globalização como algo inevitável é que esta é considerada como um processo sem atores ou sujeitos. A implicação lógica desta linha de argumento é que, como uma força, a globalização não pode sofrer resistência, pois não há meios de organização de uma resistência se não há agentes para efetivá-la. Os sindicatos de docentes podem fazer as malas e ir embora para casa.

Uma outra grande orientação no debate sobre globalização é a que se baseia na argumentação de que a globalização tem sido admitida de forma exagerada. Aqui podemos ver os argumentos propostos por autores com Hirst e Thompson e seus questionamentos sobre a extensão da globalização (ver *Globalisation in Question*, 1996). Eles apontam para a existência de comércio e fluxo de capital anteriores a 1913 e argumentam que não eram diferentes dos fluxos no período pós-guerra. Além disso, eles sugerem que há menos integração comercial agora do que nos anos anteriores a 1960. No debate em educação, alguns autores sugerem que, na maioria dos países – naqueles mais envolvidos com a economia global e a era informacional –, a educação parece ter mudado pouco em nível de sala de aula (ver McGinn, 1997). Outros, tais como teóricos pós-colonialistas, podem levantar questões sobre a natureza da globalização e da educação diante de uma história de

colonialismo, sugerindo que a globalização é antes de tudo comércio, como sempre. Apesar dessa posição, mesmo considerando importante identificar a extensão pela qual a ‘educação’ e seus efeitos têm sido, ao longo do tempo, um firme ponto de apoio no processo de expansão do capital e sua reprodução, Carnoy (2000: 21) argumenta que isso reflete uma confusão quanto a idéia de uma economia ‘global’ com a de uma economia ‘mundial’. Como Carnoy observa: “Uma economia global não é uma economia mundial. Esta existe, pelo menos, desde o século XVI”. Diferentemente, uma economia global é aquela “cujas atividades centrais estratégicas, incluindo inovação, gerenciamento financeiro e administrativo, funcionam em escala planetária e em tempo real” (ibid) e que envolve um conjunto mais amplo de atores políticos e econômicos – diferente daqueles com poder soberano.

A posição que pretendo adotar neste artigo é de entender a globalização como o resultado de processos que funcionam tendo o global como horizonte de ação e que envolvem atores ou sujeitos reais – políticos e econômicos – com interesses reais. Deste modo, diferente de uma globalização que acontece para estados relutantes e seus cidadãos inconscientes, há que se considerar estados – ao lado de uma gama de atores incluindo agências supranacionais e capital transnacional – que têm sido agentes ativos na negociação de políticas dessas novas escalas e territórios de atividade. Além disso, os processos de globalização envolvem a transformação das formas de estado: “...ao mesmo tempo apóia-se em tais transformações e as produz” incluindo – de importância crucial neste trabalho – as relações entre docentes e estado.

Nos comentários preliminares deste texto, introduzi as idéias de espaço, escala e território. Agora pretendo desenvolvê-las de modo a tornar meus argumentos mais claros. Harvey (1982, 1989), Brenner (1992, 1999), Jessop (2000) e outros têm sustentado que um aspecto crítico das dinâmicas da globalização como característica do capitalismo é a idéia de escala e de sua construção social. De acordo com Swyngedouw (1996: 140), escala (local, regional, global) não está ontologicamente dada nem é uma característica de territórios geográficos definível *a priori*. Ao contrário, a escala, tanto num sentido metafórico quanto numa construção material, é altamente fluída e dinâmica. “A escala delimita os campos da disputa social, o objeto assim como a resolução [espacial] da disputa” (Smith, 1993: 101). “As escalas são ao mesmo tempo o domínio e o resultado da luta para conter o espaço social” (Swyngedouw, 1992: 60). Desse modo, escalas diferentes são níveis diferentes de território a ser disputado ou constituído; espaços a serem comandados e governados de acordo com um novo discurso e um novo conjunto de práticas.

Desde os anos oitenta, modificações de escala têm sido particularmente acentuadas. As mais óbvias e mais amplamente observadas têm sido as alterações ascendentes; o crescimento dos capitais individuais e de suas ramificações para os crescentes fluxos internacionais de todos os tipos e a crescente importância das agências internacionais e para-estatais (WTO, OECD). Modificações de escala são mudanças nas geometrias do poder. Há quatro aspectos cruciais em relação a isto. Primeiro, as alterações de escala são vistas como capazes de superar bloqueios de acumulação no interior das formas de

organização territoriais existentes — já que as classes possuem diferentes competências para controlar territórios e distâncias de diferentes escalas. Mudanças de escala são, conseqüentemente, um meio de luta de classes (Harvey, 1985, 1989; Swyngedouw, 1992). As classes, portanto, trazem consigo diferentes recursos. Como Gough (no prelo, 4) observa:

Nesse sentido, as classes trazem para o interior de seus conflitos instrumentos políticos de todo tipo; isto é, por exemplo, um importante aspecto do argumento de Harvey de que o capital, com seus recursos, tem a capacidade de controlar o espaço em contraste com a capacidade do trabalho de se organizar no interior do espaço.

Segundo, as relações no interior das classes e entre elas são formadas como resultado de escalas e de territórios em mudança; isto é, são formadas no interior de processos de acumulação e regulação que ocorrem em diferentes escalas, ao invés de simplesmente agir sobre elas externamente. Em outras palavras, as relações entre classes e através delas, e como resultado de projetos políticos específicos, estão mudando em conseqüência de diferentes escalas de atividades. Terceiro, não há uma direção obrigatória a ser seguida pela escala que seja vantajosa ou desvantajosa para o capital, ou em alguns casos, para o estado nacional, embora o trabalho tenda a ter uma fixação mais local. Vistos de forma conjunta, os movimentos ocorrem simultaneamente em diversas direções, através de uma gama de projetos, e dependerão da natureza dos arranjos institucionais que caracterizaram o período pós-guerra. Dessa forma vemos ocorrer simultaneamente processos locais, regionais, nacionais e globais. Quarto, e conseqüência do ponto anterior, as estratégias de projetos de escalas combinados são politicamente diversos, ambíguos e contraditórios, produzindo problemas, tensões e dilemas que deverão ser administrados pelo estado e por outras organizações que buscam legitimar suas atividades.

Ao “costurar” essas idéias podemos afirmar que substituir, ou, como quer Harvey, “transpor” escalas (ver Harvey, 1995) envolve a construção e reconstrução ativas de territórios com o propósito de governar. Diz bem Harvey (1982: 423-4) quando escreve:

Essas várias estruturas hierarquicamente organizadas nas esferas das finanças, da produção, do estado, etc., juntamente com as hierarquias urbanas que garantem um movimento eficiente das mercadorias, entrelaçam-se desajeitadamente uma com as outras a fim de definir uma variedade de escalas – locais, regionais, nacionais e internacionais (para usar categorias comuns que apenas em parte refletem nossa idéia). Mas a natureza e a política da aliança tendem a alterar-se, às vezes dramaticamente, de uma escala para outra. Também são mutáveis os padrões de classe, de luta de facções e de competição intraterritorial. Aspectos que parecem fundamentais em uma escala, desaparecem inteiramente de vista em outra; facções que são participantes ativas em uma escala podem apagar-se ou mesmo mudar em outra. Entre o particular e o universal reside uma total confusão de arranjos organizacionais desordenados que medeiam a dinâmica do

fluxo de capital na economia capitalista, e que fornecem múltiplas e diversas formas nas quais a classe e a luta de frações podem desdobrar-se.

Embora Harvey fale de modo mais amplo, constitui uma das presunções centrais deste trabalho o fato de que as histórias das atividades educacionais, através do tempo, do lugar e do espaço, podem ser lidas por meio dessas lentes conceituais como histórias que mapeiam as diferentes alianças e as pautas de diferentes atores sociais e políticos que operam estrategicamente em diversos níveis. Por exemplo, o movimento de alguns poderes de estado no governo da educação rumo ao “centro” ou a níveis “locais” como resultado da reestruturação, construídos no discurso como correspondendo às necessidades da comunidade local e à responsabilidade do estado, tornaram-se conhecidos, variadamente, como processos de centralização, descentralização e devolução, possuindo em seu cerne a ruptura com os arranjos institucionais existentes.

Docentes, classe e as política de escala

Desde o início dos anos 80 existe, no cerne da reestruturação dos sistemas educacionais, uma tentativa de confundir as reivindicações do professorado frente ao estado e de desestabelecer aquelas instituições que defenderam as reivindicações profissionais do professorado como fração de classe. É central para esse lance a visão de que o professorado e suas reivindicações acerca do saber e da expertise, mobilizados por seus sindicatos, oferecerem obstáculo à abertura da educação às demandas da economia global e apresentam-se como uma nova indústria de serviços na economia do conhecimento global. São particularmente vistas como impedimentos ao projeto de estado competitivo na economia global aquelas reivindicações do magistério em que este se coloca frente àquele como detentor de formas singulares de expertise (bens culturais) que devem ser remuneradas em níveis específicos (bens econômicos) e negociadas de modos particulares (bens sociais).

Os discursos neoliberais e suas práticas têm sido decisivos no que tange a romper com as atuais reivindicações, arranjos institucionais e escalas de atividade no processo que transforma e modifica as relações de classe na docência e na relação com outras classes sociais. Isto envolveu dois movimentos distintos: um descendente, de algumas atividades, naquilo que Gough denomina *localismo neoliberal*, e um ascendente, de outras, que denominarei *globalismo neoliberal*. Essa dialética de movimentos produz um *estatismo nacional intensificado*. No cerne destas mudanças jazem a desterritorialização e a reterritorialização do espaço, que opera em diferentes escalas e que envolve o estado juntamente com uma nova gama de atores como, por exemplo, a OMC (Organização Mundial do Comércio), firmas globais, fornecedores privados locais. Gough (no prelo, 6) descreve o localismo neoliberal da seguinte maneira:

Este projeto quer fragmentar formas herdadas de governança econômica nacional para tentar impor de modo mais severo a lei do valor tanto sobre os capitais individuais quanto sobre os trabalhadores. De maneira decisiva, a disputa por salários e condições de emprego são deslocadas da firma nacional, do local de trabalho ou dos níveis individuais. Essa fragmentação espacial é intencionada de modo a tornar os salários e a segurança do emprego mais sensíveis à lucralidade daquilo que está fadado a ser o relevante centro do lucro – a firma, o local de trabalho, a loja – às vezes, embora não necessariamente, condicionando o salário aos lucros atribuídos àquela unidade. Dessa maneira os trabalhadores ficam mais forçosamente sujeitos à disciplina do capital, ao serem lançados à competição entre capitais ‘individuais’ – sociológica e ideologicamente distintos (Gough, 1992). Este dueto da fragmentação espacial com a competição espacial encontra-se no projeto neoliberal para as agências econômicas e sociais locais. As últimas cada vez mais têm que competir em nível nacional em busca de financiamento, em competições nas quais alvos de produção politicamente determinados substituem os rendimentos financeiros.

O *globalismo neoliberal*, por sua vez, envolve o movimento ascendente dos interesses competitivos e a criação de novo espaço “global” que capacite o capital e alguns estados – incluindo organizações regionais como para-estados – a governar a atividade social sob as condições do mercado global. É aqui que a lei do valor se faz sentir mais agudamente e que a atividade social se torna mais evidentemente mercadoria, sem sofrer os impedimentos das algemas das formas de regulação social que tipificaram o período pós-guerra. Pelo contrário, o neoliberal foi constitucionalizado, agora, em acordos que não carecem de dar conta de demandas anteriores, nos quais a gama de jogadores e sua capacidade de dar forma às regras do jogo neoliberal global, à medida que emergem na arena global, não se orienta tanto em torno dos estados nacionais e de seus interesses, em termos de direito de representação, mas como jogadores da economia (juntamente com outros jogadores da economia) no mercado global. Assim a *British Invisibles* ou a *Coalition For Public Services* possuem a mesma representação nas negociações da OMC (Organização Mundial do Comércio) e do GATS (General Agreement on Trade in Services) que países como o Canadá, o Chipre e a Espanha.

Os movimentos de escala ascendente e descendente, sob a forma de globalismo e localismo neoliberais, possuem, em nível nacional, o efeito de gerar novas contradições e tensões que devem ser administradas pelo estado nacional e que, no processo, intensifica o nível do nacional. A isso me referi acima como *estatismo nacional intensificado*. Isto se dá na medida que espaço, escala e territórios não são apenas categorias mas, sim, envolvem tipos particulares de interação social e de relações sociais que são vividas (Jenson, 1990, chama a isto de *exotérico*). As relações de classe social que brotam da intensificação da competição e da produtividade inerentes às trocas neoliberais em escala global/local devem ser mediadas, no caso de se desejar que as tendências ao conflito sejam contidas e que os resultados da excessiva competição sejam administrados, sendo seus efeitos sentidos no

nível das vidas individuais e em comunidade. Isso só pode ocorrer no patamar do estado nacional, na medida que este é um dos poucos locais capazes de, legitimamente, mobilizar recursos no “interesse nacional”. Os estados competitivos neoliberais, contudo, não têm à sua disposição a capacidade de assumir essa tarefa através de uma política redistributiva, como foi feito sob o acordo de KWNS. Pelo contrário devem operar no plano simbólico e discursivo, apoiando-se sobre as normas e valores culturais sobre o “nacional” que existem profundamente enraizadas, de modo a gerar aquilo a que Streeck (1999: 2) se refere como solidariedade competitiva. Isto dilui as políticas redistributivas de bem estar social a uma rede de segurança residual, limita as reivindicações de direitos face ao estado e promove o individualismo e a individualização do risco como um projeto social para o estado. Conjuntamente, esses desdobramentos mudam as condições para aqueles empregados pelo estado como profissionais do estado de bem estar social.

Enfim, os movimentos em escala habilitam as diferentes classes a colocar em cena diferentes instrumentos políticos, devido às suas distintas capacidades de comando do espaço. O trabalho, por exemplo, tende a situar-se mais nacional e localmente nas suas tradicionais formas de organização, embora isso não impeça sua organização e intervenção em diferentes escalas. Em segundo lugar, os movimentos na escala também transformam a base do arranjo institucionalizado das relações de classe, através do modo pelo qual os bens de classe (econômicos, culturais, organizacionais, sociais – ver Robertson, 2000) tornam-se o objeto de luta. No caso do qual venho me ocupando, o professorado, o estado e as frações de capital estão agora engajados em uma luta por bens de classe através de uma variedade de escalas, cujos resultados têm a capacidade de transformar os bens de classe social e as relações de classe social. O restante deste trabalho delinea a base da minha argumentação.

Salários do magistério, risco fiscal e bens econômicos

Em muitos países os salários para o magistério e as negociações acerca deles organizaram-se, centralmente, no período pós-guerra (por exemplo no Reino Unido, na Grécia, na Austrália, na Nova Zelândia). Contudo, à medida em que os estados competitivos buscaram reduzir seus gastos totais com educação (Carnoy, 2000), as margens de redução foram contidas pelo percentual dos salários do professorado em relação aos custos totais dos financiamentos em educação (os gastos com salários para o magistério variam entre 60 e 90% – OECD, 1999). Por exemplo, esses gastos no Reino Unido e na Nova Zelândia representa 80 por cento dos custos totais em educação, enquanto na Grécia essa proporção está mais próxima dos 90%. Tem havido considerável pressão no sentido de uma re-escala descendente para o nível local (individual/escolar), de modo a impor mais firmemente a lei do valor, neste ponto, sem ameaçar em demasia o empreendimento educacional. A OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (1998) chamou a isto de “uma ação estabilizadora de alto risco” já que, por um lado os estados, a fim de criar mais pressão e flexibilidade no interior do sistema, devem gerenciar suas economias em um ambiente econômico global mais instável enquanto, ao mesmo

tempo, precisam aceitar os desafios do professorado e de seus sindicatos. A dificuldade que os estados enfrentam em questionar que os professores e suas performances individuais deveriam ser negociadas e recompensadas diferenciadamente está em administrar os efeitos potenciais: do suprimento de trabalho em ensino, da baixa moral e da resistência aberta (Carnoy, 2000; Cutler e Waine, 2000). Efetivamente os professores mobilizaram-se e opuseram-se estridentemente a essas mudanças (na Nova Zelândia isto tornou-se conhecido como “financiamento no atacado”/bulk buyiug = compra por atacado – ver Robertson, 2000). Onde estas mudanças foram introduzidas, o sucesso foi limitado (ver as recentes negociações quanto ao pagamento por avaliação de desempenho –“Performance Pay Negotiations”, no Reino Unido – TES – Times Educational Supplement, 23 de setembro de 2001). Um dos meios que o estado tem buscado para superar problemas de oposição tem sido a fragmentação do território existente, em um esforço de reterritorialização. Exemplos disso incluem a introdução das escolas Charter em Alberta, Canadá (Robertson et al, 1995; Kachur, 1999) e nos Estados Unidos (ver Stuart Wells, 1997), de *City Technology Colleges* (CTCs) na Inglaterra (Gewirtz et al, 1991), e de Zonas de Ação em Educação (Power e Gewirtz, 2001). Uma característica chave dessas iniciativas é o fato de elas desafiar os contratos existentes do professorado com o estado, gerando um novo espaço para a atividade social e assim permitindo ao estado contornar as relações institucionalizadas existentes. Por exemplo, nos CTCs os salários são negociados individual e localmente, enquanto o valor explorado é extraído mais intensamente – a carga de trabalho docente aumenta o equivalente a um ano extra a cada período de 5 anos, por um adicional de 1000 libras por ano.

Saber docente, bens culturais e economia do conhecimento

Na visão de Carnoy, “ duas das principais bases da globalização são a informação e a inovação e estas são, por sua vez, um conhecimento altamente intensivo” (2001:21). Acrescenta ele: “Se o conhecimento é fundamental à globalização, a globalização deveria ter um profundo impacto na transmissão do conhecimento” (op. cit.). O professorado constitui um tipo particular de trabalhadores do conhecimento engajado na produção de trabalhadores/as e cidadãos/ãs dispostos a e capazes de participar na economia e na vida social. Na economia do conhecimento, os/as docentes foram distingüidos como tendo de produzir, nos estudantes que ensinam, uma conduta particular de conhecimento/inovação vista como crucial para desenvolver a competitividade econômica global de uma nação. O modelo *utilitarista* de aprendizagem que tipificou o período fordista pode ser visto como enciclopédico; isto é, havia um amplo comando no sentido do conhecimento útil social e economicamente, e considerável latitude para os professores quanto ao quê e a como ensinar. Ênfase considerável era colocada mais no ensino do currículo pelos docentes do que no processo de aprendizagem pelos alunos. Isto se reflete na pesquisa em educação, em que se questiona que o campo da aprendizagem, enquanto processo social e pedagógico, está consideravelmente subdesenvolvido. No entanto, se as nações se querem competitivas,

os/as docentes precisam desenvolver nos seus estudantes enquanto futuros trabalhadores uma conduta particular no que diz respeito à informação que permita ao trabalhador combinar velha e nova informação de novas formas, desse modo trans/formando-a em novo conhecimento. Este é um modelo *just-in time*, orientado para a busca, a combinação e a recombinação contínuas, algo como um “mecanismo de busca”. A ênfase transfere-se de *ensinar o quê* (currículo) para *aprender como* (pedagogia), e do professor para o aluno. Contudo, o saber pedagógico permanece fora do alcance do estado e firmemente nas mãos dos professores e das professoras.

Apesar das tentativas de codificar, em alguns locais, o saber pedagógico precisamente através de organismos que constituem sistemas de auditoria (Office for standards in Education, na Inglaterra, e Education Review Office, na Nova Zelândia), tem havido resistência por parte dos/as docentes, no que têm sido relativamente bem-sucedidos e este continua, ainda, um bem cultural fundamental na negociação da política de entricheiramento social e, portanto, de relações de classe social. É assim, parcialmente, que o saber pedagógico permanece tácito e não pode ser facilmente extraído e codificado, na medida que o processo ensino-aprendizagem envolve uma série de variáveis e processos cujos resultados não podem ser previamente determinados. Não obstante, é precisamente o saber docente tácito sobre a relação entre ensinar e aprender, que permitirá que um maior valor seja extraído e mais-valia criada, desde que melhor compreendido e estrategicamente empregado sobre o como aprender de novas maneiras, com novas ferramentas e sob novas condições para maiores vantagens. (Dale, 2001; Hirtt, 2001).

Esses debates acerca do ensino/aprendizagem para a transformação do conhecimento vêm ocorrendo em diversas escalas, nacionais (estados), regionais (UE -União Européia, APEC – Asia Pacific Economic Cooperation) e globais (OECD, Banco Mundial, GATS). A discussão a seguir, apresentada à OECD através do trabalho do ex-professor de Cambridge, David Hargreaves, garante procuração a um debate mais amplo a respeito de o professorado constituir um impedimento a novos desenvolvimentos na economia do conhecimento global acima referida e é, portanto, uma síntese valiosa para os propósitos deste trabalho no sentido de ilustrar os pontos que quero aqui expressar. Em uma conferência do Fórum de Ministros do OECD, em 2000, acerca da *Natureza das novas ferramentas para a elaboração de políticas educacionais*, Hargreaves sustentou que as escolas eram criaturas da sociedade industrial e que precisariam mudar. Este não era um argumento novo, nem de Hargreaves nem de outros como ele (ver Caldwell, 1995; Gerstner et al, 1994), que têm oferecido um prognóstico sobre os males das escolas e as inadequações da profissão docente. Tampouco era novo o argumento de Hargreaves de que uma economia do conhecimento repousaria, como nunca antes, “...no conhecimento, na inteligência e na criatividade”. Como observa Hargreaves, as economias bem sucedidas serão dependentes de três blocos construtivos: A capacidade de (i) ser criativo; (ii) transformar uma idéia criativa em uma inovação; e (iii) levar essas inovações ao mercado com sucesso e lucrativamente (2000: 1). Esses argumentos estimularam aquilo que é agora um território palmilhado e bem conhecido. As economias bem sucedidas serão aquelas cujos trabalhadores são capazes de responder às demandas com flexibilidade; em que as escalas

de atividade poderão mover-se no sentido descendente, das unidades maiores às menores, incluindo o indivíduo como uma unidade produtiva viável; e em que nossas formas de interação e troca serão facilitadas através de redes de possibilitadas por novas tecnologias. Segundo Hargreaves:

(...) nas economias do conhecimento, as pessoas engajam-se em aprendizagem constante, pois o conhecimento e as habilidades precisam ser continuamente renovados. As pessoas devem poder desenvolver suas capacidades criativas, inovadoras ou empreendedoras em ambientes instáveis em meio a um conhecimento emergente e rapidamente mutável. Precisam aprender a aprender de formas mais autônomas, nos lares e locais de trabalho, e não apenas em instituições educacionais.

Os elementos da economia do conhecimento, referidos por Hargreaves e que brevemente discuti acima, são evidentes: aprendizagem contínua para uma contínua inovação; aprendizagem e intensificação das capacidades inovadoras e empreendedoras para serem desenvolvidas na economia do conhecimento; e o ato de aprender a aprender por si mesmo. Contudo, para Hargreaves, chegar a isto é muito mais problemático. Segundo ele, para os educadores e as educadoras no interior dos sistemas educacionais a revolução que é exigida está “apenas palidamente sendo compreendida pela maioria dos/as professores/as e administradores/as que hoje geram os serviços educacionais formais” (2003). Isto é, subestimam a escala da mudança e não sabem como gerar o conhecimento profissional necessário para realizar a transição. Um segundo problema, de acordo com Hargreaves, é que o conhecimento profissional dos docentes é majoritariamente tácito e adquirido através da experiência. Ou seja: “O ensino é uma profissão na qual o conhecimento chave e as habilidades envolvidas estão trancafiadas nas cabeças dos indivíduos, e a cultura escolar mantém esse estado de coisas” (op. Cit.). Hargreaves prossegue em um aparte revelador: “um diretor da Hewlett Packard, uma das empresas mais bem sucedidas, proferiu a seguinte frase que se tornou famosa: *Se a HP soubesse o que a HP sabe, teríamos três vezes mais lucro. Se as escolas soubessem o que todos os seus professores e professoras sabem, e se os responsáveis pelas políticas educacionais soubessem aquilo que sabem suas melhores escolas, quão mais eficazes seriam os sistemas educacionais*”. Enquanto Hargreaves envolve sua abordagem naquilo que sustenta ser uma abordagem mais científica da criação e administração do conhecimento, há considerável evidência a sugerir que a perseguição dos meios para tornar o conhecimento a respeito da aprendizagem mais explícito, de modo a direcioná-lo mais estrategicamente, constitui-se em uma prioridade para as organizações no interior da economia regional/global que se preocupam com a geração de políticas para a competitividade econômica.

É isto, precisamente, que significa uma economia de conhecimento: uma economia que agora possui uma nova forma de capital (não humano, ou físico, mas conhecimento) e em que a pressão é posta nos sistemas educacionais não só para que sejam produtores desse novo conhecimento, mas para que melhor compreendam as precisas condições de sua

produção e reprodução. Essa mudança em escala vai no sentido das agências do capital local-individual e global, intensificando as condições para a extração do trabalho enquanto, ao mesmo tempo, o estado nacional busca “amaciar” as inevitáveis contradições que emergem.

Um segundo movimento na escala, mais crítico, que desafia a influência do professorado sobre o conhecimento implícito, está no fato de os acordos sobre serviços serem negociados através do GATS sob a OMC (ver Robertson, Bonal e Dale, no prelo). O GATS enquanto referencial foi adotado em 1994 como parte do *Uruguay Round*, e nesse momento foi tomada a decisão de estender a liberalização do comércio internacional que até então aplicava-se às mercadorias. A educação foi colocada nessa lista, embora os países-membros tenham um prazo de 10 anos para indicar os vários setores da educação apontados como serviços para liberalização. O governo da Nova Zelândia, por exemplo, decidiu abrir à competição externa o setor educacional no seu todo – do nível primário ao universitário; países aspirantes à União Européia, como a República Tcheca, fizeram o mesmo. Observa Sinclair (2000), escrevendo para a *Coalition of Public Education* no Canadá:

O GATS é extraordinariamente amplo, e lida com todos os serviços imagináveis. Aplica-se a todas as medidas de todos os governos, sejam eles federais, First Nation, provinciais, estaduais, regionais ou municipais. A fim de cobrir medidas e setores, utiliza tanto abordagens que vão de cima para baixo como de baixo para cima. O acordo não fica confinado ao comércio de fronteira, mas impõe-se em muitas áreas políticas domésticas incluindo meio-ambiente, cultura, recursos naturais, saúde, educação e serviço social.

Para ficar fora do âmbito desse acordo, o sistema educacional de um país deve ser completamente financiado e administrado pelo estado. No entanto, segundo observa-se Hirtt (2000) em relação ao GATS, é muito improvável que algum país tenha um sistema educacional inteiramente financiado pelo estado. De fato, qualquer comportamento que imite o mercado, em um dado estado, será considerado como operando no mercado.

A desregulamentação da educação é considerada importante para capacitar novos tipos de mantenedores a introduzir diferentes idéias sobre a educação e seus propósitos. De acordo com Hirtt (2000: 2), um grupo de trabalho da Comissão Européia que dá suporte ao processo do GATS comentou: “é chegado o tempo da educação fora da escola ... a liberalização do processo educacional dessa forma tornada possível levará ao controle por parte de provedores de serviços em educação mais inovadores do que as estruturas tradicionais”. Hirtt acredita que os provedores aqui referidos estão fora das tradicionais estruturas de estado (como a Aliança Global para a Educação Transnacional, a *Western Governors University*), e são capazes de apoiar-se no desenvolvimento e na difusão da informação e das tecnologias da comunicação, em parceria com firmas como a Cisco, a Microsoft, AT&T. Estas possibilitarão o desenvolvimento da aprendizagem paga à distância, usando multimeios e a internet como aulas auto-instrutivas. “A educação primária e secundária também são afetadas. Cada vez mais *sites* pagos da internet se

anunciam como alternativas às escolas públicas ou às tradicionais escolas privadas. A tela do computador substitui o professor, por uma taxa de \$2.250 ao ano” (ibid).

Esses desenvolvimentos globais oferecem importantes desafios ao professorado como classe profissional. A combinação do afastamento do conhecimento enciclopédico e do profissional docente com qualificações com a exigência de um conhecimento *just in time* eletronicamente disponibilizado por simples mecanismos de busca e do profissional docente com menos qualificações, no interior de um ambiente mais desregulado, reduzirão o custo e a dependência dos serviços especializados. Como observa Freidson (2001: 209), se presumimos que

...as políticas do estado e do capital organizado continuarão a mover-se na mesma direção que no passado recente, e no mesmo ritmo, e que as ideologias do consumismo e do gerencialismo continuarão a ser as fontes dominantes para a legitimação da mudança, então podemos fazer algumas previsões razoáveis sobre o modo como as instituições do profissionalismo e as práticas das disciplinas mudarão no futuro. Em assim fazendo, devemos lembrar que a mudança certamente não será uniforme, porque o equilíbrio entre o ativismo de estado e o poder do investimento privado varia em diferentes nações e em tempos diferentes, assim como as necessidades e as táticas de cada um.

A questão em relação à escala “global” para o professorado é que pouco existe em termos de interesses organizados, com exceção, talvez, da *Education International* – associação de sindicatos que atualmente representa mais de 15 milhões de docentes e mais de 100 sindicatos de docentes do mundo inteiro. Este é um novo território em uma nova escala, que está acontecendo com pequena compreensão de suas profundas implicações para outras escalas da atividade educacional – especialmente no nível nacional. Como observamos em outro trabalho (Robertson, Bonal e Dale, no prelo), o GATS é particularmente importante no aspecto em que não só estabelece um novo referencial para a provisão de serviços em educação, localizando-os no novo território global dos serviços da venda de mercadorias, mas também porque desafia as relações do professorado com o estado como empregador primário, porque muda as relações de classe dos profissionais do ensino, e porque torna os modelos tradicionais verticalizados de representação política dos professores e das professoras desprovidos de relevância.

Reestruturação organizacional e a fragmentação das relações de classe

Uma das mais profundas mudanças ocorridas está nas trocas de escala que tiveram lugar nas organizações em que professores e professoras trabalham. Os modernos sistemas escolares são tipos particulares de organizações caracteristicamente compostas de hierarquias. Em outro trabalho acompanhando Savage e al (1992), denominei-as bens organizacionais, ou seja, vantagens que podem a ser asseguradas por determinados trabalhadores em resultado de sua posição na organização. Para as economias competitivas,

que acompanham as mudanças na administração dos sistemas educacionais, a organização da administração do ensino deslocou-se de uma burocracia procedimental formal para uma burocracia de mercado (ver Considine, 1996) – embora haja uma considerável diferença entre os sistemas quanto ao lugar que ocupam nesse *continuum*. Vemos, paradoxalmente, uma gama de movimentos de escalas espaciais – de um taylorismo mais robustecido, com mais hierarquia e com a gerência concentrada em novos tipos de indivíduos (ver os Professores de Habilidades Avançadas, ajudantes de professores), enquanto, no centro, o velho mandarinato é substituído por um serviço executivo senior pouco comprometido com o conhecimento profissional e suas práticas. Ao mesmo tempo têm havido um movimento descendente de algumas tarefas docentes de gerenciamento que vêm solapando a autonomia docente e apagando as fronteiras entre professores/as e administradores/as. Embora isso possa parecer uma boa coisa – dada a crítica de longa data à separação entre concepção e execução – esse movimento descendente é sobretudo dirigido, pelo estado, à organização mais atenta da relativa autonomia docente, com o interesse de direcionar o ensino como uma atividade produtiva e reprodutiva, para atender aos ditames da economia competitiva nacional e global. Este processo caminhou lado a lado com a terceirização e a privatização de alguns serviços de educação – incluindo a pesquisa, o desenvolvimento curricular e os serviços de apoio – e a retirada da educação provida e financiada pelo estado, sob a forma de uma expansão do movimento no sentido da educação domiciliar. Por fim, os bens organizacionais presumem alguma forma de corporificação em alguma forma de sistema hierárquico. O advento da tecnologia, contudo, e o interesse dos provedores privados nesse campo, possibilitaram novas redes de organização. Em seu cerne reside a possibilidade de um profissional do ensino descorporificado e des-localizado – com poucas formas de representação. Esses desenvolvimentos oferecem importantes desafios ao professorado enquanto uma classe coesa e a seus interesses de classe social.

Bens sociais e modos de representação política

Formas de representação política, como os sindicatos e as associações de docentes, podem ser vistas como um tipo de bem social que capacita os profissionais do ensino, através de processos de troca, a aumentar o valor do trabalho e a proteger o valor pessoal do seu trabalho. Em outras palavras, essas formas de associação possibilitam que um indivíduo realize certos fins que são, na sua ausência, relativamente inatingíveis. No caso dos sindicatos de docentes, os benefícios são sobretudo disponíveis para aqueles que são sindicalizados – por exemplo, por ocasião de um contrato coletivo de trabalho (embora sempre haja a possibilidade de “pegar uma carona” nos respingos de benefícios de projetos coletivos).

Um importante aspecto no sentido de desalojar do estado as reivindicações do professorado tem sido o ataque, por parte do estado e do capital, ao projeto de mobilidade coletiva do professorado e aos seus modos de representação política. Os sindicatos também têm sido solapados, no discurso e na prática, como passadistas, como impedimentos à

flexibilidade e ao desenvolvimento de uma força de ensino competitiva. Tem havido considerável pressão e algum sucesso no re-escalamento dos meios através dos quais o professorado pode representar suas reivindicações políticas, principalmente, no nível local-individual (na Inglaterra através da “pagamento por produtividade”, na Nova Zelândia uma tentativa do *bulk funding*) ou no nível local-organizacional, na forma dos contratos de empresa. Novamente, esses movimentos são uma tentativa de criar um novo espaço para governar, pela fragmentação dos espaços existentes e de suas relações organizadas. Como foi levantado antes, os indivíduos, a fim de fazer avançar seus projetos de classe, trarão recursos bastante diferentes daqueles que podem ser mobilizados por grupos – o que é precisamente a questão em foco. Mais uma vez, a questão é como organizar a intenção coletiva face à fragmentação de interesses (Carnoy e Castells, 1997). Essas manobras requerem consideração cuidadosa e novas táticas, se os professores quiserem obter bens de classe através de um coeso projeto de classe.

Docentes, classe social, escala e estratégia política

Os argumentos anteriores sobre mudanças de escala, sobre processo de desterritorialização e reterritorialização, e sobre os modos como estes transformam as relações de classe social para o professorado como fração da classe média profissional podem ser agrupados em alguns comentários finais. O primeiro destes é que como resultado de trocas na escala – globais e locais, juntamente com a fragmentação do espaço territorial existente – as relações de classe social do professorado como fração da classe profissional estão mudando. Isto ocorre porque mudaram as condições pelas quais o professorado, sob o KWNS, havia obtido bens de classe e assegurado sua posição na classe profissional. Tais mudanças são resultados de uma nova ordem para a educação no interior da economia global, de novos modos de governo dos sistemas educacionais, e dos desafios à argumentação do professorado baseada em *expertise* e no entricheiramento social.

Um segundo aspecto crucial diz respeito a como se pode opor resistência à mudança de equilíbrio das forças de classe resultante do papel crescente do capital corporativo e das atividades dos estados competitivos, bem como de sua penetração na educação como bem público. Embora eu sustente que os professores e as professoras têm perseguido, em cenários, tempos e lugares determinados, seu próprio projeto político com suas conseqüências de classe, não obstante o profissionalismo do estado de bem estar de fato mediou e moderou os excessos dos interesses privados sem peias e a mercantilização da educação, tanto no sentido da sua produção (trabalho docente) quanto no do seu consumo (serviços comprados no mercado). Também é fato que o professorado e seus sindicatos têm sido forças fundamentais na luta contra a privatização, a liberalização e a globalização (ver Robertson e Smaller, 1996).

Isso, de um lado, significa rever o declínio no domínio da escala nacional como escala primeira, e trabalhar no desenvolvimento de estratégias e táticas que operem em uma multiplicidade de escalas. Novamente, isso exigirá um mapeamento sistemático dos vários

sujeitos da globalização, da natureza de seu governo e dos seus processos de prestação social de contas. Por exemplo, como poderia o professorado e suas formas de associação e solidariedade operar em novas escalas, e de que modos? Por outro lado, significará novas formas de trabalhar em uma guerra de posição que compreenda a realidade da economia global; por exemplo,

- desenvolvendo redes virtuais que forneçam informação atualizada;
- organizando-se para transpor tradicionais divisões setoriais e de classe, como no bem sucedido esforço para derrubar o Acordo Multilateral de Investimentos, que teria despedido os governos da capacidade de evitar o investimento estrangeiro direto;
- pressionando os estados nacionais através de iniciativas e intenções locais e globais embora, como observam Carnoy e Castells (1997:46), o caminho político para efetuar a transformação do estado será mais fácil quando o próprio estado tiver legitimidade, como um mecanismo de liderança social e mudança;
- desenvolvendo alianças com uma nova gama de organizações, em múltiplas escalas, dentro de territórios e através de escalas;
- questionando a legitimidade do capital corporativo para operar como faz no setor educacional, como no caso da Coalizão para a Educação Pública no Canadá, e do Conselho para os Canadianenses;
- compreendendo a natureza complexa das agendas para a educação na economia global baseada na *e-aprendizagem* e *e-docentes*, e como o bem público pode ser assegurado nesse processo; e
- desenvolvendo estratégias de conscientização e auto-reflexão crítica centradas na solidariedade e não na singularidade.

A educação enquanto uma atividade – e o crescente e importante papel que desempenha na promoção da solidariedade competitiva assegurada pelo estado nacional – pode ser vista como um bem público, cujo elemento “público” é crucial para a expansão em curso do capital. É nesse sentido que ela é contraditória; é na relação entre o econômico e o extra-econômico, entre fixidez e movimento (Brenner, 1998), na necessidade de coesão social através da institucionalização e da rotinização das relações sociais, que estabilidades inerentes apresentar-se-ão e em torno das quais poderão ocorrer lutas. É esse paradoxo, do movimento e de sua fixidez nas relações sociais, que tem, ao longo do tempo, “limitado” o capitalismo selvagem, limites esses que são consequência das lutas da classe social (Harvey, 1982).

Notas

¹ Por exemplo, em Alberta, Canadá, onde os recursos financeiros para a educação têm sido historicamente definidos em nível municipal (e.g. Edmonton, Calgary) e onde os conselhos locais de educação, em nível municipal e distrital, possuem considerável controle sobre aspectos da administração da educação, em 1994 houve um processo de centralização atribuindo ao governo provincial muito mais controle sobre esses

recursos.

Referências Bibliográficas

- Brenner, N. (1998). Between fixity and motion: accumulation, territorial organisation and the historical geography of spatial scale. *Environment and Planning D: Society and Space*, 16 (1), pp. 459-81.
- Brenner, N. (1999), Globalisation as reterritorialisation: the rescaling of urban governance in the European Union. *Urban Studies*, 36 (3), pp. 431-51.
- Caldwell, B. (1995) The impact of self-management and self government on the professional cultures of teaching. A paper presented to the Rethinking UK Education, What Next. Roehampton Institute, London.
- Carnoy, M. (2000). *Globalisation and educational restructuring*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- Considine, M. (1996). Market bureaucracy? Exploring the contending rationalities of contemporary administrative regimes. *Labour and Industry*, 7 (1), pp. 1-27.
- Cox, K. (ed). (1996). *Spaces of Globalisation. Reasserting the Power of the Local*. Guildford Press: Surrey, UK.
- Cutler, T and Waine, B. (2000), Managerialism reformed? New Labour and public sector management. *Social Policy and Administration*, 34 (3), pp. 318-32.
- Dale, R. (2002). *The Work of International Organisations: Making National Educational Systems Part of the Solution Rather than Part of the Problem*. Paper presented to the Cyprus Conference, 12-14th April.
- Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*, New York: Harper.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gerstner L. et al (1994). *Reinventing Education: Entrepreneurship in America's Public Schools*, New York: Dutton.
- Gewirtz, S. Walford, G. and Miller, H. (1991) Parent's individualist and collective strategies. *International Studies in the Sociology of Education*, 1, pp. 173-92.
- Gough, J. (forthcoming). Changing Scale as Changing Class Relations. *Antipode*.
- Hargreaves, D. (2001). Knowledge Management in the Learning Society. Forum for OECD Education Ministers - *The Nature of the New Tools for Educational Policymaking*, Paper presented to the OECD Minister's Forum. 13-14th March, Copenhagen, Denmark.
- Harvey, D. (1985) *The Urban City*. Oxford: Blackwells.
- Harvey, D. (1982). *The Limits to Capital*. 2nd Ed. London: Verso.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwells.
- Held, D. (2000). *Global Civil Society*. Polity Press: Cambridge.
- Hirrt, N. (2000). *Will Education Go to Market?* [http://www.unesco.org/courier/2000_02/uk/apprehend/txt1.htm]
- Hirst, P. and Thompson, G. (1996). *Globalisation in Question*, 1996).
- Jenson, J. (1990) The roots of Canada's permeable Fordism, *Canadian J. of Political Science*, XXIII (4), pp. 650-70.
- Jessop, B (2000), The Changing Governance of Welfare: Recent Trends in its Primary Functions, Scale and Modes of Coordination. *Social Policy and Administration*, 33 (4), pp. 346-59.
- Kachur, J. (1999). Privatising public choice. The rise of charter schools in Alberta. In T. Harrison and J. Kachur, (eds). *Contested Classrooms: Education, Globalisation and Democracy in Education*. Edmonton: The University of Alberta Press and Parklands Institute.

- Lefebvre's H. (1991). *The Production of Space*. Published 1974, translated by D. Nicholson Smith. Blackwells: Oxford.
- McGinn, N. (1997). Globalization and Regional Development. *Prospects*, 28 (1).
- Omhae, K. (1990) (*The Borderless World*, New York).
- Organisation for Economic and Cooperative Development [OECD] (1998) *Education at a Glance*. Paris, OECD/CERI.
- Power, S. and Gewirtz, S. (2001). Reading Education Action Zones, *Journal. of Education Policy*, 16 (1), pp. 39-51.
- Robertson, S. (2000) *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalization*, New York and London: Falmer.
- Robertson, S. and Smaller, H. (eds). (1996). *Teachers' Political Activism*, Toronto: James Lorimar.
- Robertson, S. Bonal, X. and Dale, R. (submitted for review), GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-territorialisation. *Comparative Education Review*.
- Robertson, S. Soucek, V. Pannu, R and Schugurensky, D. (1995), 'Chartering new Waters: The Klein Revolution and the privatisation of education in Alberta. *Our schools Ourselves*.
- Sinclair, S. (2000), *GATS and Education*, Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Smyth, J. Dow, A. Hattam, R. Reid, A. and Shacklock, G. (2000). *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London and New York: Falmer Press.
- Streeck W. (1999) *Competitive Solidarity: Rethinking the "European Social Model"*. *Society for the Advancement of Socio-Economics*, (SASE) Presidential Address, Madison, Wisconsin, June 8th –11th.
- Stuart Wells, A. (1997), African American student's view of school choice. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (eds). *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Swyngedouw, (1992). The Mammon quest: 'Globalisation', interspatial competition and the monetary order. The construction of new scales. In M. Dunford and G. Kafkalas (Eds). *Cities and regions in the new Europe*. London: Belhaven Press.
- Swyngedouw, E. (1996), Neither global nor local: globalisation and the politics of scale. In Cox, K. (ed). (1996). *Spaces of Globalisation. Reasserting the Power of the Local*. Guildford Press: Surrey, UK.

Correspondência

Susan L. Robertson, Faculdade de Educação – Pós-graduação, Universidade de Bristol, Bristol, England.
E-mail: S.L.Robertson@bristol.ac.uk

Artigo publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
Traduzido por Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas, Brasil, e
Helena Beatriz Souza, Secretaria Municipal de Educação, Pelotas, Brasil.
