

A Vez e a Voz dos Pais — O associativismo parental em tempo de governança

JOÃO MACEDO FARIA

macedofaria@netcabo.pt

Doutorando em Ciências da Educação, área de especialização
em Administração Educacional (FPCE-UL)

RESUMO:

Neste artigo apresentamos as linhas gerais do nosso projecto de tese de doutoramento cujo objecto de análise será uma Federação Concelhia de Associações de Pais. O quadro teórico convocado tem por base a integração da promoção da participação parental como instrumento das políticas educativas e as suas implicações enquanto modo específico de reconversão da relação entre as esferas pública e privada e entre o Estado e o público. O crescente protagonismo do associativismo parental, para além dos efeitos ambíguos e defensivos que provoca no sistema educativo, resulta do desenvolvimento de processos internos de comunicação e de construção de sentido, constituindo-se de forma autónoma e auto-referencial. Porém, o discurso, a semântica e a própria agenda do movimento associativo parental evidenciam uma parceria proactiva e colaborativa com as necessidades emergentes do sistema político, com as necessidades de legitimação e as estratégias de regulação dos decisores políticos. O ponto de vista do observador suscitará assim uma recuperação do debate agónico entre a perspectiva do “mundo de vida” de Habermas e a perspectiva da “autopoiesis” dos sistemas sociais de Luhmann.

PALAVRAS-CHAVE:

Políticas públicas de educação, Associativismo parental, Sistemas sociais, Autopoiesis.

A VEZ DOS PAIS

Na agenda das políticas educativas está cada vez mais presente a questão do envolvimento dos pais e encarregados de educação no sistema educativo, sublinhada por discursos políticos, como os publicados recentemente na Revista da Confederação Nacional das Associações de Pais (ver CONFAP, 2006)¹, ou reforçada por instrumentos de acção pública que, em nome do público, concedem espaço de participação aos pais e ao movimento associativo parental visando a melhoria da qualidade e da eficácia do serviço público de educação.

Num contexto de recomposição do Estado e das relações do Estado com a sociedade civil, sob o lema das políticas de proximidade e do “empowerment”, os decisores políticos têm vindo a introduzir na construção das políticas educativas dispositivos, instrumentos e formas de instrumentação (Lascoumes & Le Galès, 2004) que tendem a promover a ideia de uma continuidade necessária entre o Estado e a sociedade civil (Van Zanten, 2004) concedendo, nesse sentido, oportunidades de intervenção e de protagonismo crescente ao movimento associativo parental.

Estabelecido o estatuto de pai-encarregado de educação nos vários diplomas que regulam o sistema educativo, nomeadamente a lei que consagrou o novo regime de gestão e administração das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98), a Lei n.º 29/2006 (que actualizou o decreto-lei das associações de pais — n.º 372/90) e os vários despachos normativos que regulam a avaliação e o estatuto disciplinar do alu-

no, o papel de parceiro, utente ou cliente no sistema educativo requer agora os meios de participação e de organização que consagrem na acção pública o indivíduo pai-cidadão, por um lado, e a dinâmica associativa, por outro. Na prática abre-se um leque vasto de atitudes e de iniciativas possíveis dentro do espaço público de educação e no acesso ao sistema que permitem, com toda a legitimidade, a sua concretização em variadas formas de “voice”, “exit” ou “loyalty” (Hirschman, 1970), repercutindo-se esta abertura de possibilidades em efeitos directos, imediatos e inesperados no sistema educativo.

A construção do modelo de “pai responsável” (Stoer & Cortesão, 2005) encontra assim o seu modelo de referência nas novas formas de regulação que, sob o signo da governança (cf. Jessop, 1999; Mayntz, 1993; Muller, 2003; Salomon, 2002) responsabilizam os cidadãos, enquanto indivíduos estratégicos, pelo cumprimento de um plano que não desenharam. O tempo da “governança” é assim o tempo de um modo peculiar de governo, em que os decisores políticos convocam a participação de actores não-estatais, constituindo redes de comunicação e de cooperação entre o Estado e a sociedade civil, abandonando o estilo das grandes reformas definidas pelo topo hierárquico, e introduzindo entidades privadas ou do sector associativo na formulação e implementação das políticas públicas.

Neste tempo o vento parece favorável à vez do associativismo parental mas nem sempre o “empowerment” da voz acompanha as necessidades do público.

O PROBLEMA I

Tomando como referência de partida os estudos de Pedro Silva (2003) e de Virgínio Sá (2004) recolhemos das suas observações empíricas e da problematização teórica e metodológica destes dois autores os sinais que balizam o nosso ponto de vista e a diferença de perspectiva.

Pedro Silva identifica na participação parental, e nas formas associativas respectivas, a marca indelével da superior capacidade do agir da classe média, portadora de um conservadorismo latente e de uma proximidade cultural em relação os valores escolares e aos profissionais de educação. A “vez dos pais” nas políticas educativas é, assim, perspectivado como um dos traços da agenda neo-liberal e da subtil instrumentalização dos interesses particulares contra as finalidades democráticas da escola pública, favorecendo a reprodução das desigualdades e dos padrões culturais dominantes.

No caso do estudo de Virgínio Sá a sua perspectiva é influenciada pela corrente neo-institucionalista nos estudos organizacionais, levando-o a colocar a tónica nas duplicidades normativas e discursivas, nomeadamente na construção de uma participação, mais ilusória que efectiva, no sistema educativo, particularmente no que diz respeito à relação dos pais com as organizações escolares. Os “pais responsáveis” seriam assim cooptados para a construção de comunidades educativas colaborantes, pacíficas, de imagem agradável e atractiva (leia-se competitiva), excluindo estrategicamente os pais portadores de “défice” cívico e sócio-cultural.

Nos dois casos parece prevalecer um efectivo desencantamento em relação aos efeitos da “vez dos pais” no sistema, apesar da valorização do princípio democrático da abertura da escola à participação parental. Longe vão, portanto, os tempos da apologética reformista de Epstein (1984, 1995), Don Davies (1989, 1994), Fullan (1992), e, entre nós, Ramiro Marques (1994). Este desencantamento vê a “armadilha” (Silva, 2003) ou o “mal-entendido” (Dubet, 1997) onde antes se via a “co-educação”, o “overlapping” ou a “parceria”. Trata-se de uma viragem paradigmática ou de um mero virar de página no tema da relação Escola-Família?

Numa perspectiva sociológica centrada no modelo de “classe, raça e género”, o foco é, inevita-

velmente, a descrição das desigualdades de poder, de recursos, de tempo e de acesso do cidadão aos benefícios, pretensamente gerais e comuns, da cidadania. O modelo neo-institucionalista capta com mais rigor a continuidade, a conformidade e a hipocrisia das organizações, o simulacro engenhoso da mudança para que tudo fique na mesma.

Se cada observação compreende uma selecção de observados, o observador transporta sempre um “blind spot”, ou seja, uma zona que está fora da sua visão. O conhecimento avança, pois, na percepção destes sucessivos vazios que são preenchidos para se reencontrarem outras interrogações e vazios.

A participação parental na sua forma associativa pode ser analisada enquanto sistema social distinto do sistema educativo e observada como exterior ao sistema educativo. Primeiro como parte do designado terceiro sector, o sector associativo em geral. Em segundo lugar, depois de realizado um trabalho de distinção e de clarificação teórica, a acção associativa dos pais poderá ser encarada como fonte de solidariedade e como mediação complexa entre o espaço privado e o espaço público (Caillé, 2001; Laville, 2001). A aproximação a um novo objecto de estudo, que é seleccionado a partir do velho objecto — a participação dos pais na escola, produz, assim, um efeito de distanciamento em relação ao mundo escolar.

O PROBLEMA II

Mas assim que avançamos para este novo objecto entendemos rapidamente que a razão de ser do associativismo parental e da sua crescente visibilidade resulta de dois movimentos complementares que se processam na chamada “sociedade do conhecimento”:

— Os percursos da governamentalidade do Estado Educador e a época das grandes reformas, desembocaram num *dead end*, para o qual as formas de auto-organização do público são recurso necessário para fornecer energia criativa à “autopoiesis” (Luhmann, 1990) do sistema político;

— A legitimação do poder político é cada vez mais um processo complexo, multi-referencial e multipolar, para o qual não basta invocar o poder e o dinheiro, como *médiuns* de coordenação social,

exigindo-se conhecimento científico e técnico adequado sobre os campos de acção, os sistemas, as práticas políticas e sociais. Ou seja, o conhecimento é capacidade de acção pública (Stehr, 1994).

As associações, em virtude das mudanças nas políticas públicas, surgem elas próprias “encastradas” nas redes de acção pública suportando e apoiando modos de regulação de inserção e de regulação concorrencial (Laville, 2001, p. 120). Os riscos de se constituírem como subsistemas do sistema político ou do subsistema educativo, de acordo com dinâmicas internas de auto-organização, e as suas fragilidades estruturais, reúnem algumas das condições para o processo que Habermas (2004) designou por “colonização do mundo de vida”, uma vez sujeitas aos imperativos da mercantilização e da “juridificação”³.

A questão deverá ser colocada no plano mais elevado da teoria social, nomeadamente recuperando o debate de Luhmann e Habermas sobre a acoplagem estrutural entre mundo de vida e sistemas.

QUADRO TEÓRICO I

O diálogo discursivo e polémico do debate entre Luhmann e Habermas continua vivo e actual nos fóruns da ciência social. Ambos os autores conferiram importância crucial à comunicação como factor estruturante da ordem social, ambos herdaram conceitos e problemáticas da teoria sociológica de Talcott Parsons bem como da fenomenologia de Husserl. Porém, as suas perspectivas apresentam divergências incontornáveis, inconciliáveis em muitos pontos, mas actualizadas por académicos das mais diversas orientações e áreas do conhecimento.

Encontramos na teoria do agir comunicacional de Habermas, e nos sucessivos apuramentos da teoria, os fundamentos de uma ética universal, uma interpretação humanista da modernidade, um conjunto de alicerces que apoiam o conceito de democracia deliberativa (Carreira da Silva, 2004). A regeneração da democracia, face ao desaparecimento das metanarrativas (as grandes ideologias), e perante os desafios da globalização, concretiza-se, nesta perspectiva, pela proliferação dos espaços públicos, nas redes sociais de discussão, na livre argumentação e formação de opinião.

Em Luhmann encontramos a teoria dos sistemas auto-referenciais e a diferenciação funcional dos sistemas sociais como matriz de interpretação da sociedade e da sua evolução. Esta matriz considera os sistemas sociais como “comunicação que comunica” (Balsemão Pires, 2004), como conexões sucessivas de comunicação auto-produzidas num processo de fechamento operacional. A comunicação, e não a intersubjectividade entre actores ou indivíduos participantes, é considerado o único constituinte dos sistemas sociais e estes reproduzem-se e renovam-se pela actualização constante da distinção-chave entre sistema e ambiente. A especialização funcional dos sistemas na modernidade deu origem a subsistemas funcionais como a política, a economia, a educação, a ciência, o direito, que são dotados de uma autonomia funcional e cujo fechamento operativo os transforma em “caixas negras” para a observação externa.

QUADRO TEÓRICO II

Se, por um lado, o associativismo parental constitui um sistema social com especificidades que importa descrever e compreender, mesmo que sob a perspectiva da “caixa negra”, a sua proximidade de fronteira com o sistema educativo é uma tematização polémica e susceptível de muitos pontos de vista para observação. A primeira vaga apologética, de que Joyce Epstein é a mais distinta representante, parece ter-se inspirado preferencialmente na teoria dos sistemas abertos (Bronfenbrenner, 1979) observando as propriedades de retroacção da relação pedagógica e da sua abertura ao mundo familiar. O associativismo parental não foi encarado, então, como objecto social do mundo associativo nem como sistema social “autopoieticamente” constituído.

A vaga reformista que acompanhou e desmultiplicou a crise do Estado-Providência nos anos 80 introduziu modelos de regulação e instrumentos de acção pública que privilegiaram a escolha estratégica do indivíduo, atomizando o processo de vinculação do cidadão, apesar da invocação discursiva da comunidade, como foi o caso do modelo de comunidade educativa (Sarmiento & Formosinho, 1999). A recolocação do tema da participação parental por via da crítica da “armadilha” (Ball, 2004; Sil-

va, 2003; van Zanten, 2002; Vincent, 2000; Whitty, 2002) continuou, portanto, uma tradição crítica da reprodução cultural do sistema educativo (Bourdieu & Passeron, 1970) alertando para a hegemonia do sistema económico e para as desigualdades reconstruídas a partir da própria operacionalização do sistema. Um olhar preferencial para os efeitos perversos da regulação mercantil do sistema educativo esqueceu na margem os efeitos da inovação instrumental (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 31) no próprio movimento associativo.

A viragem que propomos, para conhecer o movimento associativo como sistema social, requer, então, uma abordagem à recomposição do espaço público em educação, à inclusão do movimento associativo parental nos modos de regulação e à distinção sistema-ambiente que operacionaliza a construção comunicativa de fronteiras.

QUESTÕES DE PESQUISA

A “vez” e a “voz” dos pais estão sujeitas a processos de reconfiguração e de participação que não são determinados apenas pelo topo (decisores políticos) ou por necessidades do sistema educativo e/ou político. O tom da “voice”, as pressões do “exit” ou a confiança electiva da “loyalty”, são expressão da vontade de cidadãos, do seu processo identitário e de um mundo de vida.

Não é, no entanto, no indivíduo ou no cidadão-consumidor, que vamos procurar respostas para o modo de interpenetração⁴ dos vários subsistemas (família, educação, política, economia) mas sim no próprio movimento associativo e na sua “autopoiesis”.

Assim a nossa questão de partida é a seguinte: *Qual o sentido da responsabilidade conferida, e assumida pelos pais, no movimento associativo parental?*

A partir desta questão desdobramos as dimensões do movimento associativo em três pontos, estruturação, interdependência e identidade, e formulámos as três questões-chave da nossa investigação.

1. *Que expectativas dão impulso ao movimento associativo parental?*

Na perspectiva de Luhmann as expectativas são estruturantes da comunicação e da sua reprodução funcional nos sistemas sociais. As estruturas que capacitam a manutenção de conectividade são relações

de expectativas com o tempo, porque “as conexões apenas podem ser realizadas no tempo” (Vanderaet, 2001, p. 9). Nesse sentido, não podendo antecipar conteúdos de resposta, procuramos na formação dessas expectativas a experiência e história pessoal dos actores, o seu investimento na escolarização, a influência exercida pelas políticas educativas na representação da instituição escolar e na expressão dos interesses, o efeito da comunicação social nas percepções e representações da família, do ensino, da escola. Por outro lado que forma tomam essas expectativas? Como se traduzem em “voz” ou discurso, com que eco e audiência, que interlocutores preferenciais e instrumentais? Qual o referencial dominante na construção dessas expectativas? Que relação se pode estabelecer entre os princípios mobilizadores da acção e as diferentes modalidades de expressão identitária — “voice”, “exit” e “loyalty”?

2. *Como se caracterizam as relações de interdependência entre o movimento associativo e os sistemas político e educativo?*

A distinção necessária entre sistema e ambiente é constitutiva da reprodução do associativismo, por via da sua própria autonomia e identidade. Assim, embora dependente de um quadro de normas e de possibilidades inscritas na regulação do sistema educativo, os dirigentes associativos observam e descrevem a sua própria participação nas diversas instâncias deliberativas e consultivas das organizações escolares e políticas. Como definem os lugares de participação? Como vêem a sua “voz” escutada? A sua “loyalty” recompensada? Por outro lado, uma federação de interesses constitui um sistema social de representação política, que se posiciona face aos mecanismos e procedimentos democráticos inscritos no funcionamento de um sistema de direito. Que percepção e que representação da acção do Estado e dos poderes públicos dominam o sentido atribuído pelos dirigentes associativos à sua própria acção associativa? Como encaram a transfiguração dos seus direitos em direito (lei)? Como é representado e percebido o movimento associativo parental no terreno da acção pública?

3. *Como se articula a responsabilidade do dirigente associativo com o processo identitário do cidadão-pai?*

Podemos afirmar que a responsabilidade do dirigente associativo é resultante da intersecção de dois

papéis assumidos de forma vigorosa. Em primeiro lugar o de um pai, ou mãe, responsável, preocupado e atento à integração e sucesso escolar do seu educando, visando uma relação positiva e um efeito positivo da sua intervenção e participação, não apenas nos resultados individuais do seu educando, como na qualidade global do ensino. Em segundo lugar, a responsabilidade de dirigir um movimento colectivo e de representar um pequeno universo de pais e mães, cujo silêncio é condição da voz, e cuja voz, funcionalmente silenciada pela representação, é transportada para a arena política, para os fóruns discursivos ou para as redes de comunicação. Como observam os actores a sua própria aprendizagem, experiência e implicação associativa? Que narrativas se constroem a partir da experiência associativa? Como se compõem ou se combinam o papel de pai/mãe com o papel de cidadão responsável implicado e “imbricado” no associativismo parental? Que espaço de construção da cidadania se estabelece entre o público e o privado?

FOCALIZAÇÃO

A redução da observação ao movimento associativo e às três dimensões anteriormente referidas — estruturação, interdependência e identidade

— levou-nos a usar de alguma prudência na escolha da focalização do objecto de estudo. A precariedade e fragilidade de muitas das Associações de Pais — Comunidade Educativa, ou seja, associações de base ligadas a uma organização escolar, não nos garantiam uma investigação duradoura e representativa do movimento associativo. Por outro lado, a Confederação (CONFAP) ou as Federações Regionais apresentam-se como objectos distantes em termos da questão de disponibilidade e acessibilidade (à documentação e aos actores) e em termos de temporalidade (contando com as limitações profissionais do investigador).

Elegemos assim como objecto de investigação uma Federação Concelhia. Esta escolha não nos desviará das práticas de participação ou das relações dos dirigentes associativos com os seus “parceiros” escolares do sistema educativo, mas tenderá a descobrir e reconhecer outros parceiros, não escolares (responsáveis autárquicos, por exemplo) na sua dinâmica e no seu ambiente. Por outro lado, as relações entre a Federação Concelhia e os diferentes níveis da organização do movimento associativo parental (nacional, regional, distrital ou local) deverão permitir-nos identificar as redes de comunicação e as propriedades da codificação e do referencial semântico deste sistema social específico.

1. Onde encontramos mensagens do Presidente da República, do Primeiro-Ministro, da Ministra da Educação e um texto programático de um Secretário de Estado.

2. [Autopoiesis] Conceito de origem grega que Luhmann importou dos biólogos evolucionistas chilenos Varela e Maturana e que é aplicado pelo autor alemão à emergência e reprodução dos sistemas sociais.

3. [Verrechtlichung] Expressão usada por Habermas (2004, p. 357) para ilustrar uma evidência da colonização do mundo de vida: a tendência para o incremento da produção legislativa na sociedade moderna.

4. O conceito de interpenetração é usado por Luhmann para mostrar como os seres humanos, sendo parte do ambiente dos sistemas sociais, introduzem “ruído” nos sistemas e se envolvem num processo de co-evolução. Este mesmo processo se aplica às relações entre subsistemas sociais (ver Luhmann, 2005, cap. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 25, 89, pp. 1105-1126.
- BALSEMÃO PIRES, E. (2004). Condições de uma Teoria Comunicacional de Referência. In J. M. SANTOS & J. C. CORREIA (orgs.), *Teorias da Comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 52-78.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minit.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- CAILLÉ, A. (2001). La société mondiale qui vient. In J.-L. LAVILLE & A. CAILLÉ et al. (orgs.), *Association, démocratie et société*. Paris: Éditions la Découverte, pp. 183-208.
- CARREIRA DA SILVA, F. (2004). Democracia Deliberativa: Avaliando os seus Limites. Comunicação apresentada no II Congresso da Associação Portuguesa de Ciência Política. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONFAP (2006). *Revista a Voz dos Pais*, 1º trimestre de 2006. Consultado em Outubro de 2006 em <http://www.confap.pt>
- DAVIES, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola. *Inovação*, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 377-389.
- DUBET, F. (1997). *École, Familles: le Malentendu*. Paris: Textuel.
- EPSTEIN, J. (1984). School Policy and Parent Involvement: Research Results. *Educational Horizons*. Winter, pp. 70-72.
- EPSTEIN, J. (1995). School, Family, Community Partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, pp. 701-712.
- FULLAN, M. (1992). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (2004). *The Theory of Communicative Action, vols. 1 e 2*. Cambridge: Polity Press.
- HIRSCHMAN, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University Press.
- JESSOP, B. (1999). *The Governance of Complexity and the Complexity of Governance: Preliminary Remarks on Some Problems and Limits of Economic Guidance*. Published by the Department of Sociology, Lancaster University. Consultado em Outubro de 2006 em <http://www.com.lancs.ac.uk/sociology/papers/Jessop-Governance-of-Complexity.pdf>
- KAUFMANN, J.-C. (2005). *A Invenção de Si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LASCOUMES P. & LE GALÈS P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In P. LASCOUMES & P. LE GALÈS (dirs.), *Gouverner par les instruments* Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Publiques, pp. 11-44.
- LAVILLE, J.-L. (2001). Les raisons d'être des associations. In J.-L. LAVILLE & A. CAILLÉ et al. (orgs.), *Association, démocratie et société*. Paris: Éditions la Découverte, pp. 61-140.
- LUHMANN, N. (1990). *Political Theory in the Welfare State*. New York: de Gruyter.
- LUHMANN, N. (2005). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- MARQUES, R. (1994). Colaboração Escola-Família em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso.

- Inovação*, 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 357-375.
- MAYNTZ, R. (1993). Governing Failures and the Problem of Governability: some comments on a theoretical Paradigm. In J. KOOIMAN (ed.), *Modern Governance*. London: Sage, pp. 9-20.
- MEDIRATTA, K. & FRUCHTER, N. (2003). *From Governance to Accountability. Building relationships that make schools work*. New York: Institute for Education and Social Policy.
- MULLER, P. (2003). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. Communication au *Séminaire MESPI*, Novembre.
- SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- SALOMON, L. (2002). *The Tools of Government*. Oxford: University Press.
- SARMENTO, M. & FORMOSINHO, J. (1999). *Comunidades Educativas — Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- STOER, S. & CORTESÃO, L. (2005). A Reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de “pai responsável”. In S. STOER et al. (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 75-88.
- VANDERSTRAETEN, R. (2001). Luhmann on Socialization and Education. *Educational Theory*, 50, 1, pp. 1-23.
- VAN ZANTEN, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, 9, pp. 39-52.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: P.U.F.
- VINCENT, C. (2000). *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- WHITTY, G. (2002). New Labour, educational policy and educational research. In G. WHITTY, *Making Sense of Educational Policy*. London: Sage, pp. 126-140.