

---

# POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Carlos A. Vilar Estêvão\*

---

*Após caracterização de algumas vertentes das políticas neoliberais de privatização com especial impacto na educação, o autor aborda algumas tentativas que, entre nós, têm sido esboçadas no sentido de se desocultar a ambiguidade das políticas educativas face ao ensino privado, ao mesmo tempo que questiona a relevância de certas análises que, a este respeito, têm sido produzidas, tendo em consideração, sobretudo, o estatuto actual do ensino privado português*

## 1. Estado e políticas de privatização

Com a acentuação, a partir da década de 70, da crise do modelo providencialista de Estado, incapaz de reformar e de se reformar, tal a gravidade das fracturas ocasionadas pela dificuldade de custear despesas decorrentes de políticas sociais, pela recessão económica, pelo crescimento da dívida pública e do desemprego, e ainda por factores que tiveram a ver, designadamente, com a evolução demográfica e as novas exigências de cidadania política e social, os sectores politicamente mais conservadores começaram a questionar a centralidade do Estado e as tentativas de este se recolocar no fulcro da produção das políticas económicas, sociais e culturais, ressaltando ao mesmo tempo a sua incapacidade não só de actuar segundo uma racionalidade centrada em resulta-

---

\* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

dos planificáveis e quantificáveis, como também de flexibilizar-se no sentido da satisfação dos interesses diversificados dos cidadãos e da obtenção de mais amplos consensos sobre a sua política redistributiva

Neste contexto, a proposta dos sectores neoliberais que emerge vai no sentido de exigir-se a reestruturação do Estado, a sua retracção, ou a sua substituição (na linha da corrente radical neolibertária), ao mesmo tempo que intenta reconfigurar as esferas pública e privada da vida social, desenhar uma outra forma de intervenção estatal na sociedade civil (interpretada esta como uma grande metáfora do mundo e dos interesses privados) e uma nova ênfase na problemática da privatização<sup>1</sup>, entendida enquanto conjunto de políticas visando uma menor intervenção do Estado em favor de um maior protagonismo da ordem institucional de mercado (A Sales, 1991: 296) Esta proposta teria, de acordo com os seus mentores, o condão de contribuir para o controlo e equilíbrio das contas públicas; para a reposição da verdade entre os sectores produtivos público e privado; para o aumento da eficiência, da modernização, do investimento produtivo, da competitividade e da flexibilização das organizações empresariais; para a redução do poder dos sindicatos, nomeadamente pela desregulação do trabalho; para a criação de uma nova ordem, ou seja, do «capitalismo popular», em que todos seriam, de um certo modo, *empresários* (P Saunders & C Harris, 1994).

Para além destes aspectos, a superioridade da privatização seria inquestionável, uma vez que, do ponto de vista económico, ela produziria melhorias evidentes na *performance* da economia, pelo aumento do papel das forças de mercado (M Beesley, 1992) Ora, ainda que a privatização possa, pelo facto de produzir bens e serviços em quantidade e variedade, ser eventualmente benéfica para os consumidores, a maior eficiência induzida pela mera propriedade privada não recebeu ainda sustentação teórica e empírica válida, capaz de ser aceite só por si, reconhecendo-se apenas que só quando conjugada com a competitividade, isto é, quando integrada num ambiente competitivo e liberali-

<sup>1</sup> Ou de fórmulas mais ou menos próximas – como a desnacionalização, a desestatização, a liberalização ou a desregulação. Repare-se a propósito que a liberalização e a desregulação têm a ver mais com a oferta de bens e serviços, ao passo que privatização diz respeito sobretudo à posse privada do capital

zado é que os acréscimos de eficiência das empresas privadas tendem a verificar-se Na ausência desta conjugação com a competitividade, as empresas privadas ou privatizadas podem até vir a revelar-se mais fracas em termos de resultados face às suas congéneres públicas, descredibilizando, conseqüentemente, a própria estratégia de privatização (J. Kay & D. Thompson, 1986)<sup>2</sup>

Claro que com isto não se pretende dizer que as organizações públicas, por exemplo, não se apresentem, frequentemente, menos orientadas na procura de «soluções óptimas» ou de inovações significativas, dadas as suas condições de posse difusa, de controlo abstractamente exercido pelo cidadão, de maior poder discricionário do gestor em determinados aspectos, de objecto à mercê de políticas nem sempre coincidentes (ou mesmo contraditórias) dos que sucessivamente governam, enfim, de metas também sociais que devem alinhar cumprir. No entanto, a simples posse (pública ou privada) não é suficiente para evidenciar as virtualidades de qualquer um dos sectores ou para «documentar as potencialidades económicas de um processo de privatização» (A. Osório, 1994: 24), dado que, numa perspectiva mais ampla, a economia está sujeita também a falhas do mercado inerentes desde logo às próprias condições da produção e às características do produto, para além de, mesmo numa situação ideal de concorrência perfeita (onde supostamente o sector privado deteria mais vantagens por se encontrar, digamos, no seu *habitat* natural), haver necessidade de ponderar os contributos mais ou menos evidentes da intervenção de outras instâncias *externas*, como a do Estado, colmatando as falhas desse mesmo mercado e reforçando, por esta via, a eficiência das organizações privadas<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Também A. Mello & D. Lucena (1990: 11) consideram que as organizações privadas, num ambiente concorrencial, parecem ser mais eficientes que as públicas, superioridade esta que, noutros contextos, tende a não ser exibida. A propósito, haveria que questionar igualmente se, de facto, o contexto de mercado e de privatização ocasiona uma maior flexibilidade estrutural ou se, ao invés, ele corresponde a uma mera substituição, ou transformação, de monopólios públicos por privados, sem induzir qualquer reestruturação no campo empresarial, com a agravante de os monopólios privados poderem, uma vez instalados e pela dificuldade em alterar então as regras do jogo, ser mais perigosos e nada acrescentarem portanto, à questão da competitividade.

<sup>3</sup> De outra perspectiva a justificabilidade da privatização também não suscita consensos, não só entre os seus adversários mas também entre os seus defensores, uma vez que estes tendem a apresentá-la, ora como assumindo um carácter mais pragmático, ligado fundamentalmente à eficiência, ora

O movimento de privatização ganhou, entretanto, outra ênfase, inclusive a nível teórico, ao ser integrado na estratégia da *public choice* (variante da teoria de mercado neoclássico), cujos pressupostos se basam, resumidamente, no conceito de indivíduo como actor racional, egocentrado, que persegue a maximização dos seus interesses privados, quer na vida económica quer na vida política (A Self, 1993: 9). Coerentemente, a preocupação pelo reconhecimento da existência do poder social não é, nesta abordagem, em si mesma relevante, ao mesmo tempo que se restringem as concepções de bem público e se tende a separar a questão da eficiência da de equidade. Visa-se, mais radicalmente, inverter a ideologia do *Welfare State* (pondo a nu as limitações e as fraquezas do Estado assistencialista), reduzir as suas bases legitimadoras, ao mesmo tempo que se aponta para a libertação das forças do mercado pela desregulação e privatização, sem esquecer a transferência, para a área política, de novos conceitos e mitos provindos da ordem institucional do mercado, designadamente aqueles que se prendem com a eficiência, com a responsabilização, com o controlo, com a concorrência e com a qualidade.

Globalmente, podemos considerar que a privatização surge então como contribuindo para, e também como resultado de, uma re-hegemonização do mercado, num movimento claro de absorção do político pelo económico, em que determinados conceitos tendem a perder sentido e outros a ressemantizar-se, e em que a privatização da produção emerge como uma possibilidade de solucionar os problemas da reprodução da própria sociedade, ainda que conflituante com as estratégias de socialização e de politização (C. Offe, 1984: 256).

Por outro lado, o processo privatizador aprofunda um certo sentido de *privacy*, que conduz, em linguagem habermasiana, à «refeudalização» da sociedade, reprogramando-se o papel institucional do Estado e o seu poder regulador e regulamentador, na fase do «pós-capitalismo avançado». Neste contexto, a privatização tornar-se-ia num processo extremamente funcional a estes intentos, uma vez que alivia em parte o Estado de encargos que o compromisso com as suas políticas sociais exigiria, irresponsabilizando-o, simultaneamente,

---

como regendo-se por critérios mais táticos, com o fim de serem obtidas metas económicas ou políticas específicas, ora, finalmente, como obedecendo a uma perspectiva mais sistémica, visando alterações em todo o sistema (A Self, 1993)

por eventuais falhas na melhoria das estruturas competitivas que as leis do mercado deveriam agora suscitar; por outras palavras, a privatização torna-se relevante para compactar o próprio Estado, sem que este perca a sua eficiência na definição e controlo das regras do jogo económico, nem capacidades de activação das políticas produtivas que antecipam e banem perturbações no processo de acumulação capitalista

Para além das vertentes estritamente económicas e políticas, o fenómeno da privatização engloba ainda outras dimensões de que destacaremos, pela sua importância, aquela que se prende com a «cultura política» (R. Molz, 1989: 34)

Obviamente que, num contexto de crise do capitalismo, a fundamentação, nomeadamente ética, de uma nova ordem social e cultural se torna tarefa urgente embora árdua, uma vez que os antigos valores morais que legitimavam a ordem capitalista anterior são contestados, prolongando-se depois essa contestação às próprias legitimações e motivações que sustentavam essa mesma ordem económica capitalista, com o risco das exigências da economia se afastarem dos desenvolvimentos da cultura. Desta fractura emergiria o que J. Habermas (1978) chamou crise do «sistema sócio-cultural», minando-se, em consequência, as motivações provindas das ideologias tradicionais, relacionadas com a moralidade burguesa, a ideologia da realização pessoal e até a ideologia do materialismo (pela intromissão do Estado na vida dos indivíduos que enfraquece a ligação entre trabalho e subsistência material). Contudo, esta nova cultura, que reencontra os fundamentos filosóficos e éticos nas correntes humanistas valorizadoras do indivíduo e da sua capacidade de *enterprising*, vai possibilitar não só um reabilitar de temáticas com uma longa tradição (nação, autoridade, por exemplo), mas também um combate ideológico mais sólido contra os defensores da cultura antiempresa, *naturalizando*, de certo modo, a despolíticação política das relações sociais e empresariais, da participação política dos cidadãos, do poder sindical dos trabalhadores, das exigências de modernização e qualidade, do processo de *accountability*<sup>4</sup>.

Entretanto, a solidez das propostas desta nova «cultura política» é reforçada

<sup>4</sup> Entendido agora menos como um processo político que responde a muitas vozes e desafios mas como um processo sujeito sobretudo às leis do próprio mercado em que o consumidor abstractamente decide

pela maior sintonia com os requisitos *oficiais* da ciência e da técnica, que, por sua vez, vão ancorar ideologicamente o movimento da privatização, tornando-o mais consistente e legitimado face aos seus detractores, pois é-lhe possível terçar argumentos de *status* superior, como são, na nossa cultura, os alicerçados na racionalidade e na ciência institucionalizada e desideologizada, independentemente de esta ocultar relações de dominação sob a capa de uma racionalidade neutralizada como instrumento de crítica e a favor de uma eficiência que J Habermas (1994: 48), muito apropriadamente, apelidou de «eficiência apolo-gética»

Mesmo a proposta de um «capitalismo popular» (tal como ocorreu na Inglaterra), assente nos pressupostos da soberania do consumidor, do envolvimento dos trabalhadores, do desaparecimento do socialismo da agenda política, da criação de um espírito de empresa, entre outros, pode inscrever-se na cultura política descrita, como mais uma das fórmulas que, combinando a ética do livre mercado com uma política populista, justifica não só o processo de privatização, como induz uma mudança nos valores e no comportamento das pessoas – elevadas agora a *entrepreneurs* –, possibilitando a deslocação do capitalismo para o lugar do trabalho, para o quotidiano dos indivíduos, *travestidos* agora de proprietários ou de empresários individuais, na crença de que, por este processo, se bane a cultura de dependência do Estado.

Transposta esta nova «cultura política» para o plano da gestão, outras singularidades emergem. Com efeito, a nova ideologia gestionária, ao englobar dimensões como a maior autonomia e discricionariedade dos gestores na tomada de decisões (preocupando-se menos pela legitimidade das pressões e protestos públicos), a profissionalização da gestão, uma maior atenção ao controlo dos resultados e às medidas e padrões de *performance*, a menor regulamentação do exercício da gestão, a inversão da pirâmide tradicional da gestão, a relevância da modernização e racionalização de metas e procedimentos, o objectivo da *total quality management*. vai vincular-se mais claramente às exigências dos valores da rendibilidade e da racionalidade económica e da transfuncionalidade do conceito actual de qualidade, aprioristicamente alocados no lado do privado, outorgando-se apropriadamente o epíteto de *nova gestão*, em oposição à anterior gestão do velho Estado-Providência que assentava no domínio organizacional de uma administração burocrática e de um profissionalismo corporativo

Como se depreende facilmente, também aqui os referenciais ideológicos desta concepção de gestão estão em sintonia com o marcador simbólico do terreno do individual e do privado, pressupondo a sua superioridade, ainda que esta seja conseguida à custa de outros valores (como o da justiça e o do bem-estar social), à custa da redefinição das fronteiras que legítima outras inclusões e outras exclusões, para além de não ter sustentação empírica, uma vez que as investigações se têm revelado mais uma vez insatisfatórias, permanecendo esta superioridade do privado «como um domínio onde se mistura a reflexão a partir da experiência pessoal com a especulação» (G Allison, 1986: 218)

Poderíamos concluir então que as políticas de privatização, embora façam sobressair um certo apagamento do Estado, designadamente na área económica e social, elas persistem intimamente unidas à intervenção estatal que assume uma variedade de formas, desde as mais explícitas às mais dissimuladas. Na verdade, as experiências mais conseguidas das investidas da privatização em determinados países reforçam precisamente este ponto de vista: quanto mais as políticas privatizadoras avançam, mais o Estado tende a consolidar-se, ora através de um controlo mais forte em certas áreas sociais, ora regulando, através de uma presença mais *dispersa* e mais *sublimada*, noutras (eventualmente com menores riscos e menores custos também)

Não obstante todos os problemas que suscita e a sua vinculação a uma «desposseção essencial» que tem a ver com a confiscação do político pelo Estado (cf. E Plenel, 1985: 434), a privatização permanece como discursivamente sedutora, simbolicamente poderosa sobretudo quando jogada contra o *Welfare State* e contra a redução da esfera política ao círculo do poder

## 2. A privatização na educação

Ao fenómeno da privatização não ficou alheia a educação. Pelo contrário, ela instituiu-se até, em certos países, como uma das áreas de maior investimento das políticas neoliberais, aproveitando, entre outros aspectos, o contexto de crise de legitimação do Estado, alguma ineficácia das reformas de pendor iluminista, algum desencanto pelo fracasso das metas educativas visando a expansão da democratização e do princípio da igualdade de oportunidades,

assim como o receio crescente pela perda dos valores tradicionais, aliado a uma maior violência e contestação da autoridade no seio da escola.

Efectivamente, os reflexos multiformes do processo privatizador na educação são patentes sob diferentes cambiantes: na reivindicação de uma privatização efectiva dos meios financeiros para se aceder a uma educação de boa qualidade; na privatização de funções de serviços educacionais essenciais (de inspecção e avaliação) e auxiliares; no recurso ao desmembramento ou a serviços externos (*outsourcing*); no desinvestimento nas escolas públicas e subsidiação das escolas privadas; na cedência de instalações a entidades privadas; na possibilidade de exploração privada de escolas públicas; na assunção de princípios de gestão privada por parte das organizações educativas; na introdução de consultores educacionais privados nas escolas; na maior participação de actores ligados às actividades sócio-económicas, culturais e políticas, na vida da escola; nas novas formas de parceria ou de partenariado, como resposta às questões de desenvolvimento educacional; e, finalmente, nas reformas curriculares que integram matérias mais conotadas com o contexto empresarial (G Walford, 1990) Do mesmo modo, a generalização da regulação a partir do mercado educativo, a promoção do consumidor em modelo cívico, a transformação do cidadão em consumidor com direito a escolher a escola da sua preferência, a parentocracia, a reindividualização das relações sociais, a ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos actores educativos, a refocalização na qualidade educativa orientada para a satisfação do cliente, têm-se imposto igualmente como os traços mais distintivos da nova ideologia no campo da educação, conduzindo simultaneamente a um menosprezo do papel que as escolas detêm na socialização política dos jovens, à valorização da diferenciação pela aquisição de bens e serviços educativos e à mercadorização das relações educativas

Iremos, a seguir, desenvolver e especificar um pouco alguns destes aspectos relacionados com as políticas de mercado e de privatização nas escolas, com particular destaque para a questão da liberdade de escolha da escola relacionada com a da competitividade e com as políticas de controlo da educação

Se a privatização tem subjacente a ideologia de que o sector público é ineficiente e a crença na bondade do mercado e nos benefícios da produtividade

e da competição, compreende-se que, numa primeira tentativa, os seus defensores tendessem a acirrar a competição entre o sector público e o sector privado da educação, realçando sobretudo os *méritos* do privado e do livre mercado em ordem a conseguir-se, pelo menos, uma maior desregulamentação estatal e um acréscimo de eficiência. Neste sentido, o movimento a favor da incorporação no sistema educativo estatal de características da esfera privada, características tendentes a destacar não tanto a igualdade como a qualidade e a eficiência, torna-se mais evidente mesmo em sectores claramente posicionados do lado do público. Neste mercado ou «quase-mercado» educativo (H. Glennerster, 1991), todas as escolas teriam de competir em termos de clientela, investindo na qualidade de uma oferta única e diferenciada. Numa fase posterior, correspondendo a outro estágio de desenvolvimento crítico do sistema capitalista, os esforços competitivos da primeira fase atenuar-se-iam esbatendo a demarcação das fronteiras entre o público e privado, propondo-se a criação de uma terceira via, de pendor mais cooperativo, em ordem a construir-se um sociedade civil mais comunitária, oposta ao próprio Estado.

Embora deparemos frequentemente com acepções ambíguas de privatização quando aplicadas à educação, uma vez que ela recobre um leque variado de dimensões, ela é mobilizada, mormente no plano das interpretações dos efeitos das políticas educativas, ora para ser imediatamente rejeitada em nome da estratificação social que induz (não passando, por isso, de um expediente daqueles que se opõem à distribuição de recursos através do sistema educacional), ora para ser acarinhada como o antídoto capaz de alargar as oportunidades educacionais, tornando o ensino mais aberto a grupos desfavorecidos e mais adaptado às necessidades locais e familiares e, por isso, mais democrático. E aqui nos confrontamos então com a questão já antiga (mas agora revisitada e articulada com a privatização na educação, amplamente considerada) do poder dos pais, ou, noutros termos, com a escolha do tipo de educação e de escola pelos pais, que favoreceria, segundo os seus novos mentores, os mais altos padrões educacionais. Segundo esta visão, a escola pública não teria propriamente muito a ver com a oferta de uma educação segundo o figurino pretendido pelos pais, dado que o seu objectivo principal e a sua legitimação estariam na obrigação de exprimir as escolhas da sociedade; haveria assim nas

escolas públicas, ou nas apoiadas integralmente pelo Estado, não propriamente uma escolha mas uma imposição.

Nesta sequência, surgem propostas mais concretas visando o reconhecimento e ampliação do poder de escolha do tipo de educação e de escolas por parte de todos os pais, destacando-se as medidas de concessão de facilidades fiscais, designadamente através da concessão de créditos e de subsídios (*voucher systems*), de deduções de taxas, da introdução de cartas de direitos (*school charters*), da possibilidade de criação de sistemas cooperativos de educação de carácter mais ou menos familiar com atribuição de vantagens fiscais, da faculdade de uma oferta mais variada de programas educacionais orientados para crianças com necessidades específicas, do estabelecimento de escolas-temáticas com facilidades especiais.

Como seria de esperar, a interpretação que é dada a este conjunto de medidas por sectores críticos das ideologias neoliberais e conservadoras investe na compreensão da questão da liberdade de escolha dos pais – ou da «ideologia da parentocracia», na expressão de P. Brown (1990) – segundo uma outra perspectiva que tem a ver, não propriamente com o facto de tal solução induzir mais qualidade, mas com a forma «democrática» de privilegiar os já favorecidos económica e socialmente, de reproduzir, enfim, as desigualdades sociais.

Para além disto, os consumidores que mais necessitam em termos de educação são normalmente aqueles que tendem também a revelar uma menor capacidade de negociação e a apresentar-se mesmo como apoiantes das políticas e das orientações das escolas. Foi, aliás, isto que aconteceu, segundo G. Whitty & I. Edwards (1989), com as medidas tendentes a permitir o acesso ao ensino privado de qualidade de alunos com fracos recursos através de um financiamento estatal – a exemplo da criação dos *Assisted Places Scheme*, introduzido em Inglaterra –, uma vez que acabaram por ser subvertidas nos seus fins ao bafejarem sobretudo os alunos da classe média; assim, e independentemente da bondade de tais políticas, elas contribuíram objectivamente para amortecer as exigências de uma maior sintonia da educação com os ideais de uma maior igualdade de oportunidades e, ultimamente, para preservar a hierarquia social existente.

Esta tendência para a acentuação da diferenciação social da clientela escolar que procura os dois tipos de educação (pública ou privada) é agravada

ainda num contexto de crise e de renovação científica e técnica, uma vez que a educação ter-se-á, a pouco e pouco, interiormente diferenciado em circuitos de escolarização de qualidade muito desigual segundo a pertença ao sector público ou ao sector privado (J Tedesco, 1989), cabendo então ao Estado fornecer um serviço público de educação a todos os cidadãos, tornando-se simultaneamente incapaz, até certo ponto, de «reflectir ou reproduzir práticas culturais socialmente representativas», deixando à educação privada um ensino cada vez mais elitista e com um novo *élan* por actuar num terreno menos intervençionado que, pelo menos aparentemente, lhe é mais favorável

Por este processo ocultar-se-ia, além disso, a construção, e a confirmação, de uma hierarquização não só entre indivíduos e estratos sociais, mas também entre escolas. Nesta espécie de mercado em que a educação se tornaria (possibilitando a compra de distintos modelos de educação), ela não significaria mais do que a compra de procedimentos institucionalizados que mais provavelmente conduziriam a certas posições sociais, detendo algumas escolas, e neste aspecto, vantagens evidentes. Por outras palavras, nesta passagem para um quase-mercado educativo, as desigualdades afectariam as próprias escolas, tornando-se algumas delas *«établissements vitrines»*, na expressão de R Ballion, levando a que as famílias acabassem por escolher a escola mais escolhida, praticando assim uma espécie de «darwinismo social»: os bons estabelecimentos encontrar-se-iam sempre à frente e os mais fracos poderiam tornar-se indesejáveis, correndo-se, conseqüentemente, o risco real de uma segregação social e étnica também<sup>5</sup>.

Ainda a propósito da escolha dos pais, refira-se que esta vaga a seu favor tende a hastear a bandeira da maior responsabilização da escola na consecução

---

<sup>5</sup> Também J Dubet (1991: 287) corrobora esta posição: «Os alunos dos bons e dos verdadeiros liceus assim como as suas famílias aparecem como verdadeiros peritos na arte de utilizar o sistema escolar: a escolha dos colégios, o das línguas e das matérias opcionais, a escolha do liceu, dos passatempos inteligentes, as lições particulares, os diversos serviços privados colocam o aluno no centro de cálculos e de estratégias que visam obter aquela pequena diferença que faz toda a diferença. Acrescente-se ainda que esta atribuição de mais poder aos pais na educação pode implicar do ponto de vista político uma intenção real de enfraquecimento dos poderes de intervenção das autoridades locais nas escolas, deixando-as, conseqüentemente, mais expostas à intervenção estatal e, por isso mais submissas ao poder centralizador e ao controlo do Estado.

de padrões educacionais e na obtenção de resultados de qualidade. Diz-se que por este mecanismo liberalizante as escolas se tornam mais produtivas e socialmente mais responsáveis. Contudo, também aqui a polémica se instala, uma vez que outros autores defendem que a parentocracia não passa de uma «panaceia», frequentemente incompatível com «um planeamento eficiente de um sistema local de escolas» (M. Feintuck, 1994: 45) ou então que o envolvimento dos pais, apesar das suas virtudes, acaba quase sempre por tornar-se relativamente secundário (P. Self, 1993: 134; Le Grand, 1991:1258)<sup>6</sup>

Leitura algo semelhante poderá também fazer-se em relação à introdução e *empowerment* de outros actores (representantes dos interesses sócio-económicos, culturais, autárquicos, etc.) na vida das escolas, quando se lhes reconhece uma maior intervenção na escolha de serviços educativos e na orientação local das políticas educativas<sup>7</sup>. Se, por um lado, a inclusão destes actores parece assentar numa orientação democrática, por outro, tal gesto pode significar – sobretudo em contextos de uma certa tradição de atitudes pouco politizadas e de privação de alguns direitos políticos – a intenção de reduzir conflitos (nomeadamente de cariz ideológico), uma vez que a sua incorporação nas decisões políticas da escola favorece, por exemplo, a redução da probabilidade que o poder social seja utilizado em ordem a resistir às políticas públicas; pode favorecer a melhoria da eficiência no controlo das atitudes e comportamentos dos actores (o que poderá interpretar-se como um meio de a autoridade das lideranças dos grupos se adicionar à do Estado, estendendo o controlo deste); pode, ainda, facilitar a ocultação, sob a capa da racionalidade das decisões individuais, da irracionalidade das políticas colectivas e, finalmente, pode conferir aparência simbólica de legitimidade a programas que dificultam a realização de outras mudanças mais substanciais que poderiam aumentar o bem-estar social.

<sup>6</sup> Diz a propósito P. Brown (1990: 66): «É igualmente importante notar que a ideologia da parentocracia não tem emergido como resultado de uma vaga de fundo popular reivindicando uma reforma educacional radical por parte de uma maioria de pais, nem tem implicado um aumento do poder parental sobre o currículo escolar. Pelo contrário, tem sido o Estado e não os pais quem tem fortalecido o seu controlo sobre o que é ensinado nas escolas».

<sup>7</sup> Veja-se a este propósito, e no caso concreto de Portugal, o modelo de direcção e gestão das escolas (decreto-lei nº 172/91).

Intimamente articulado com a inclusão de outros actores nas decisões educativas está o processo de prestação de contas (*accountability*), entendido como uma tecnologia pela qual os detentores do exercício do poder ficam sujeitos ao controlo público, de modo que este se processe de acordo com os limites previstos e nos termos de uma concepção de vontade pública (M. Feintuck, 1994: 399) No entanto, e sob a capa de uma maior transparência e democraticidade, este processo constituiu-se de facto num mecanismo de mercado visando, por um lado, uma maior legitimidade e a garantia de um maior controlo da qualidade do ensino ministrado e, por outro, uma avaliação não apenas da eficiência em relação aos padrões substantivos mas também dos objectivos políticos que se prendem com o maior controlo das entidades locais nas questões da gestão e planificação do sistema local das escolas. Por outras palavras, a prestação de contas acabou por se instituir como um processo político que, no caso da educação, em vez de consolidar o poder dos actores locais, facilitou antes uma maior centralização do próprio sistema<sup>8</sup>.

Poderá concluir-se, depois de tudo o que ficou dito, que esta problemática da privatização ao nível da educação tem assumido contornos multidireccionais, ambíguos ou claramente contraditórios, ora no sentido do apaziguamento de conflitos entre os sectores público e privado da educação, ora no sentido de um relançamento do privado sob a protecção do Estado que o apoia e reforça ideologicamente. Estas ambiguidades e contradições apresentam, porém, algumas vantagens, dado que elas permitem a determinados grupos e indivíduos, por exemplo, apoiarem a mesma política de privatização por diferentes razões e com diferentes expectativas (designadamente expectativas acerca de consequências administrativas da política). Daí então a importância de se considerar o valor das políticas de privatização também na sua vertente simbólica, nomeadamente como «expressão de fé» ou como «reconhecimento de virtudes» (V Baier, J March & H Soetren, 1994: 161)

---

<sup>8</sup> Para aprofundar a relação entre este mecanismo de *accountability* e o financiamento do sistema educativo entendido também como elemento da educação enquanto *market-place* veja-se R Dale (1989)

Por outro lado, torna-se patente a dificuldade que resulta de uma tentativa de conciliação das políticas que visam a privatização e a liberalização com o princípio da democracia, em nome do qual elas frequentemente operam, tornando conseqüentemente bastante simplistas as interpretações que se orientam no sentido de as congruarem nos mesmos objectivos ou então de as incompatibilizar. Com efeito, também aqui as avaliações *ex ante* desta relação, independentemente do contexto em que ocorre o processo de privatização, podem distorcer os factos e obscurecer os eventuais ganhos, designadamente em termos de equidade, quando um certo grau de privatização, ou de liberalização, ocorre sem ameaçar a universalidade do programa social (M O'Higgins, 1989: 163)

Ao mesmo tempo, e tendo em conta que as formas de dominação do Estado, segundo E Planel (1985: 417), não são todas equivalentes nem são indiferentes à condição dos dominados (facto que indicia que a forma de intervenção estatal na sociedade está em constante reconstrução), as políticas de privatização podem surgir, em certos países e em certas áreas da educação, como no ensino privado por exemplo, de um modo muito indefinido ou sob uma actuação de exclusão (R Dale, 1989), isto é, como se este sector não tivesse muito a ver com apoios a políticas estatais ou, noutra linguagem, com a preservação activa de processos de acumulação do capital. Não pretendemos com isto afirmar, no entanto, que a privatização na educação tem a ver sempre, e de modo imediato, com intuítos de mercantilização directa da educação. Ela visa também, como afirma M. Apple (1989)<sup>9</sup>, o bem comum, embora com outros recursos decorrentes da própria lógica de mercado, com maior espaço à concorrência e com um suporte económico assente na prosperidade privada; por outras palavras de sabor Offeano: a privatização é sobretudo um processo que, ao nível da educação, cumpre o papel do Estado na sociedade capitalista, isto é, ajuda a universalizar a forma de «mercadorização» mas de um modo «desmercadorizado», enfatizando, por um lado, o papel amortecedor ou de tam-

<sup>9</sup> Uma vez que falar em «mercado educativo», segundo este autor, parece ser excessivo e incorrecto, quer do lado da oferta quer da procura, visto a concorrência ser reduzida, as sanções serem reduzidas e a implicação sobre o montante de recursos ser ténue. Veja-se ainda sobre este aspecto R Dale (1994)

pão (do Estado) no aspecto económico, ao mesmo tempo que, do ponto de vista político, ajuda a garantir a estabilidade do sistema.

Sob outro enfoque, também S. Ball (1990<sup>a</sup>) enquadra a privatização na educação como um aspecto do «mercado educacional», convocado a propósito do conceito de «autonomia relativa» do sistema educacional. Partindo da noção de «correspondência negativa» estabelecida entre a política educativa e os princípios de acumulação, em que se subentende que os processos de ensino estão funcionalmente ligados às necessidades da economia embora pareçam estruturalmente autónomos, este autor, na sequência do trabalho de C. Fritzell (1987), caracteriza esse tipo de correspondência, não propriamente em oposição à «correspondência positiva» de S. Bowles & H. Gintis (1976), mas como um seu correlato invertido, ou seja, como excluindo as tendências críticas e destrutivas à correspondência entre os modos de regulação da educação e da economia. Deste modo, os dois tipos de correspondência estão intimamente ligados às funções de legitimação e de acumulação capitalistas, embora a correspondência negativa se posicione de um modo mais longínquo em relação à forma *mercadorizada*, não tanto funcionalmente (pois persiste ligada às necessidades da economia), mas de um ponto de vista estrutural. Ela articular-se-ia, sobretudo, com os mecanismos selectivos do Estado, os quais, na sua função negativa, excluiriam do conteúdo e da forma do ensino os elementos tidos como potencialmente ameaçadores dos interesses capitalistas. Seria este mecanismo, no dizer de R. Dale (1989: 47), o princípio de selecção mais frequente da intervenção do Estado na educação, suficiente para evitar o determinismo do princípio de correspondência e garantir a preservação, contexto e legitimidade, do processo de acumulação do capital, ao mesmo tempo que baniria tudo que pudesse ameaçar o sistema capitalista. Mais, mesmo eventuais intervenções do Estado que implicassem limitações das instituições privadas seriam, dentro desta perspectiva, compreensíveis também, apesar do seu carácter contraditório, uma vez que assegurariam, em termos finais, a forma privada da revalorização do capital.

Não obstante esta focalização complexa da privatização enquanto aspecto normal do processo de reestruturação da correspondência negativa, consideramos que ela, ao nível da educação, pode igualmente ser vista segundo a correspondência positiva em *stricto sensu*, uma vez que não só evita aspectos que

poderiam contestar a articulação referida, como também pode objectivamente constituir-se por vezes como um processo activo de conexão directa da educação à economia.

A valorização, portanto, da privatização e dos mecanismos de verdade e racionalidade que manuseia (como são: a escolha dos pais, a relevância do mercado, a eficiência, a gestão, entre outros) reflecte então uma outra forma mais complexa de exercício do poder, permeabilizado no próprio sentido e nas relações sociais, devendo os seus sinais ser criticamente descodificados nesse «campo de discurso e de prática» (S. Ball, 1990<sup>b</sup>: 100) em que se constitui a educação. Se, noutro registo teórico, inscrevermos a educação como uma «instituição» condicionada por pressões multi-institucionais, que não apenas as do Estado, e onde se cruzam e transversalizam formas de poder e influência de outros meios institucionais, será possível compreender melhor as vicissitudes por que passam as políticas da privatização quando aplicadas à educação, os seus princípios de «justificação múltipla», assim como as fronteiras interactivas do público e do privado e as fórmulas ambíguas que a educação pública e privada por vezes assumem.

### **3. A privatização da educação em Portugal**

A questão da privatização da educação em Portugal assume, como seria de esperar, aspectos muito específicos, em si mesmos contraditórios também, dadas as características do nosso Estado e da nossa sociedade.

Começando por este último aspecto, salientaremos a relevância do Estado na sociedade portuguesa, mercê de singularidades que têm a ver, designadamente, e segundo J. Aguiar (1994): com o peso institucional da Igreja; com a ausência de fracturas sociais e culturais pronunciadas no seio da mesma sociedade, propiciando ao elemento político tornar-se relevante pelas clivagens que acaba por introduzir com benefício próprio; com debilidades financeiras do país, que tendem a forçar os apelos à intervenção reguladora do Estado, sobretudo nas fases economicamente depressivas; com características inerentes à forma de «dominação patrimonialista» de que o nosso Estado tendeu a revestir-se e que está associada a uma sociedade onde o poder e os conflitos parecem

alheados das massas sociais e se circunscrevem às elites patrimonialistas centrais no seu intento de ocuparem o Estado e estabelecerem assim a sua dominação (socorrendo-se, para tal, do próprio Estado e dos seus recursos) É neste contexto que o Estado encontra condições propícias para se impor em nome da governabilidade, da conciliação das decisões privadas com as necessidades colectivas, tornando-se consequentemente «hegemónico» (J Aguiar, 1994: 205); ao mesmo tempo, os próprios interesses da «sociedade civil» acabam por competir no sentido de realizarem, ou de conseguirem de algum modo, a sua institucionalização no aparelho e categorias do Estado, em detrimento de uma maior concentração e organização do seu próprio poder.

Outra tónica das especificidades nacionais é dada por B. Santos quando, na sequência da caracterização do nosso país como «semiperiférico», considera que o Estado-Providência atingiu um ponto tal de interpenetração com a sociedade civil que a distinção entre Estado e sociedade civil deixou de ter sentido, transformando-se a mesma numa «ortodoxia conceptual», cuja «predominância no discurso político é perfeitamente compatível com a sua falência teórica» (B. Santos, 1994: 104) A ênfase dada à sociedade civil não passaria, afinal, de uma mudança de estratégia do Estado que substituiria o seu ciclo expansivo (na forma de Estado-Providência) por um ciclo de retracção aparente, não menos interventor e regulador. A implicação deste facto é que o Estado passaria agora a actuar preponderantemente, não através dos seus aparelhos burocráticos formais, mas através do *privado* sob a forma da sociedade civil ou de agências privadas, em que se depositariam «por delegação, autênticos poderes do Estado, transformando-as em entidades para-estatais ou micro-Estados» (B. Santos, 1990: 23/24). Daqui resultaria então não só a caducidade da própria distinção entre Estado e sociedade civil mas, e talvez mais importante, a ampliação do poder do Estado pela criação de «espaços de sociedade civil» ou, segundo outra fórmula, a sua expansão «sob a forma de sociedade civil» (*idem*: 25).

Consequentemente, e no que concerne concretamente ao ensino, é possível dizer que este, no nosso país, se tem inscrito também no contexto do «semi-Estado-Providência» ou do «quasi-Estado-Providência» – tal como B. Santos (1993: 20) caracterizou o Estado português<sup>10</sup> – fazendo parte, portanto, do círculo íntimo

<sup>10</sup> Por razões que têm a ver com debilidades estruturais relacionadas, segundo B. Santos, com a falta

do Estado, sem uma grande *consciência* da sua instituição como política social, subsumido como sempre esteve na política do Estado educador e centralizador.

É talvez devido ao reconhecimento destes constrangimentos que impendem sobre o ensino em geral, que mesmo os defensores *oficiais* do ensino privado não têm sido muito contumazes na oposição a este tipo de Estado, tendendo a compreendê-lo, por isso, de um modo benigno face às especificidades da cultura portuguesa:

*«Numa cultura de transição, típica de regimes ainda enfraquecidos ou recém-convalescentes de longos períodos de autoritarismo ou de traumáticas experiências estatizantes, pode ser compreensível a necessidade da intervenção morigeradora do Estado e a imprescindibilidade de acarinhar correntes de equilibrado exercício das liberdades na sociedade em questão»*  
(R. Carneiro, 1994a 9)

Torna-se, pois, claro que a educação, mesmo na fase crítica da fórmula providencialista de Estado adoptada tardiamente em Portugal, não se constituiu como domínio privilegiado de uma contestação alargada ao peso excessivo do Estado ou de uma vincada reivindicação pela substituição da lógica estatista por uma outra, a de mercado por exemplo, aproveitando para tal quer o disposto na Constituição Portuguesa relativamente às liberdades e direitos sociais quer a corrente favorável de uma racionalidade alternativa, centrada nos resultados e na redistribuição da responsabilidade educativa pelos actores locais

---

de um pacto político social de base que compatibilizasse o capitalismo e a democracia com a ausência de um nível elevado de despesas em capital social, com a não interiorização pela administração pública da existência de direitos sociais e com a falta de uma relação sustentada pelo Estado entre as exigências de acumulação e legitimação junto das classes populares. Também R. Mishra (1995: xi) referindo-se concretamente à pluralidade de realizações do Estado-Providência, diz a propósito de Portugal e da Espanha: «O Estado-Providência na Península Ibérica foi lançado num momento pouco propício para o seu crescimento continuado. Isto porque, nos anos 70, a economia ocidental no seu todo entrou num período de desemprego crescente, de inflação e estagnação, em contraste com a época dourada do capitalismo assistencial das décadas anteriores. Em consequência, os 'jovens' Estados-Providência, à semelhança dos seus parentes mais 'maduros', tiveram de refrear as expectativas, conter os gastos e procurar soluções de iniciativa privada para necessidades sociais»

Assim descrito o contexto político e social, parece compreender-se melhor o facto de as políticas de privatização e de liberalização, no domínio da educação, não se terem imposto em Portugal com a mesma intensidade (também retórica) como em outros países economicamente mais desenvolvidos (mormente ao nível do ensino não-superior), não sendo capaz o seu sector preferentemente mais sintonizado com essas políticas, como é o caso do ensino privado, de aproveitar esta nova situação, apesar de tudo mais favorável, para capitalizar alguns avanços.

Com efeito, o ensino privado parece que não chegou nunca, no nosso país, a compreender as possibilidades criadas por esta nova conjuntura, nem a ser visto concretamente como facilitador das «políticas produtivas» ou da «correspondência negativa» entre processos e formas da educação e da economia. Algumas explicações podem, entretanto, ser dadas para este alheamento do ensino privado português: destacaremos aqui, porém, apenas aquela que remete para a possibilidade de as políticas educativas favorecedoras do privado correrem de algum modo menos riscos se encaradas numa correspondência mais directa com os intuitos do Estado (que continua a apoiar e a subvencionar o ensino privado) e não instrumentalizadas, de um modo explícito, por metas mercantis. Desta situação decorre a vantagem de ao Estado lhe ser evitado o ónus de repelir as críticas negativas que certamente adviriam se intervisse de modo ainda mais directo neste sector, ao mesmo tempo que evita dar um passo cujos resultados permanecem incertos e arriscados, sobretudo se comparados com a situação actual em que o ensino privado não tem deixado de cumprir um papel funcional à reprodução das relações sociais produtivas.

Ora, sendo verdade que as soluções políticas pressupõem fundamentalmente problemas sociais, pode afirmar-se então que o ensino privado não se constituiu ainda, ou não se tematizou, verdadeiramente como problema social no nosso país (contrariamente ao que tem acontecido noutras áreas das políticas sociais e mesmo na educação ao nível do ensino superior), o que pode indiciar, por um lado, um certo grau de eficiência política mas, por outro, a incoerência das políticas do Estado<sup>11</sup> ou a existência de «micropolíticas espas-

<sup>11</sup> Isto mesmo é reconhecido pela Associação dos Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP), quer no seu boletim *Contacto*, de Fevereiro de 1992, em que se apela para a

módicas, contraditórias mesmo entre si» (N Poulantzas, 1978: 47), decorrentes de valorizações diferenciadas do peso dos grupos sociais que estão por detrás dos serviços a privatizar, e ainda da incapacidade de as forças pró-privado tornarem os serviços de educação e ensino atractivos ao capital privado, preocupadas como estão em actuar por processos de poder e constelação de interesses que omitem qualquer interacção conflitual com o Estado

Na verdade, a situação do ensino privado português tem objectivamente contribuído para a reprodução das relações sociais produtivas, como já foi salientado, como também para uma efectiva consolidação ideológica do sistema, facto que, confirma a ideia, já expandida também, de que ele contribui, pela sua não instrumentalização explícita a metas mercantis, para evitar críticas directas ao Estado embora detenha pouca relevância directa nos processos de valorização e de acumulação capitalistas. Enquanto área de produção de um bem de consumo colectivo, o nosso ensino privado constitui-se sobretudo numa *reserva argumentativa* do Estado contra todos os que o acusam de privilegiar as políticas privatizadoras e liberalizantes noutras áreas, que não as da educação, consolidando objectivamente a hegemonia do Estado.

É portanto compreensível em parte que o Estado tenha descurado, aparentemente pelo menos, este sector da educação mantendo-o como um sector desvitalizado simbolicamente, situado também num espaço periférico, persistindo como um bem cuja produção e consumo estão ainda em grande medida politicamente determinados. Esta marginalidade do ensino privado é por demais evidente, desde logo: pela fraca representatividade deste sector ao nível do ensino não-superior; pela natureza das escolas privadas que genericamente

---

denúncia da incongruência de se promoverem privatizações em vários sectores da administração pública mantendo a tendência de estatização no sector do ensino, quer em carta dirigida, em 22/06/93, ao Ministro da Educação onde se manifesta estranheza pela política do ministério em relação ao ensino privado face à posição do governo de pretender fomentar a privatização de empresas nacionalizadas e face à atitude do Ministro da Saúde de defender a viabilização de centros de saúde particulares «numa convergência concorrencial entre o público e o privado, para se obter uma melhor rentabilização sem se pôr em causa a qualidade». Em 15/11/94, o presidente da AEEP voltou a invocar este argumento junto da Ministra da Educação, chamando a atenção para a contradição das políticas governativas em relação ao fenómeno da privatização e interrogando-a sobre se não encararia a hipótese de ir privatizando o sistema educativo português

não se afastam muito do figurino *público*, pelas representações sociais ainda negativas sobre uma parte das escolas privadas; pela forte dependência dos professores do privado (cada vez mais secularizados) dos parâmetros da educação pública (para além do peso dos muitos professores do público, que acumulam funções nas escolas privadas); pela debilidade dos órgãos que, ao nível central, emitem pareceres sobre este sector do ensino; pela orientação da própria produção normativa. Curiosamente, mesmo aquelas fórmulas que poderiam relegitimar e dignificar a intervenção do sector privado na educação, como as que têm a ver com a invocação da modernização, com o aumento da eficiência, com os padrões da qualidade (situadas normalmente, como se sabe, do lado do privado), têm andado, em Portugal, bastante arreadas da sua identificação e atribuição automáticas ao campo do ensino privado.

Não obstante as debilidades deste sector e as esporádicas referências às políticas de privatização em relação ao ensino não-superior, é possível, contudo, detectar algumas ténues investidas neste domínio, embora se tenham confinado ao domínio das intenções<sup>12</sup>. Uma primeira constatação que pode ser feita prende-se com o facto de ser no ensino profissional e no ensino superior que os sinais de privatização, ou de liberalização, mais se evidenciam, quer por uma ampliação do «mercado educativo», através do crescimento da oferta educativa por iniciativa de privados mais ou menos ajudados pelo Estado, quer por subsídios e outros apoios, ou então pela instituição do «privado como política pública» (I. Lima, 1995: 11).

Noutros sectores da educação e do ensino, a revitalização do privado não se tem feito sentir com a mesma veemência, não obstante os esforços encetados mesmo a nível oficial, como é prova a intervenção, em 1991, do ministro Roberto Carneiro, que, numa linguagem politicamente reprogramada, considera que, perante o facto de a iniciativa privada estar a responder aos grandes desa-

<sup>12</sup> O autor atrás referido, a propósito do estatuto do ensino privado e aquando da sua passagem pelo Ministério da Educação, acrescenta que já pretendia promulgar legislação sobre a complementaridade entre as redes de ensino público e privado e propor contratos de gestão propiciando a desnacionalização de escolas públicas em benefício de entidades privadas comprovadamente competentes. (R. Carneiro, 1994b: 110). Também uma das versões que analisámos (C. Estêvão, 1991) de um projecto de estatuto deste sector de ensino assinalava esta mesma intenção desreguladora.

fios da diferenciação e da expansão do ensino e estar, além disso, a utilizar com mais eficiência os dinheiros públicos, haveria que falar então, não tanto em

*«Privatização do ensino com todas as alusões a individualismo que essa expressão possa conter. Talvez mais adequadamente devamos falar da oficialização do ensino particular promovendo a sua plena autonomia e dando-lhe os meios económicos necessários para o seu desenvolvimento»*

Neste movimento se integram aqueles que consideram pertencer ao Estado a obrigação de apoiar claramente, sob diferentes formas (como a atribuição de subsídios e de outros benefícios), o ensino privado, em nome do direito de aprender e ensinar, em nome da liberdade de ensino, indiferentes, até certo ponto, ao facto de tal intervenção deslegitimar o ensino privado, em virtude de não ser muito congruente com a criação de «mercados educacionais» a atribuição de apoios, uma vez que eles podem distorcer a concorrência

Menos comedidos, outros mentores pró-privado têm exigido um novo sistema de regulação de utilidade pública no campo da educação, retomando a proposta, já formulada há muito tempo, dos cheques escolares ou dos «cupões de educação» (entre outras) para se solucionar a crise de qualidade da educação<sup>13</sup>. Para estes autores, é-lhes indiferente que os próprios mecanismos de selecção do mercado possam conduzir a outros resultados, como, por exemplo, reduzirem a escolha dos consumidores educativos ao privilegiarem os de mais alto *status*, ou subverterem o *ethos* distintivo das escolas privadas – apresentado frequentemente sob a forma de «comunidade educativa» com um «projecto educativo» próprio

Podemos concluir que, em relação à educação e mais especificamente em relação ao ensino não superior, as políticas privatizadoras ainda estão a dar os

<sup>13</sup> Sobre a questão do financiamento da educação e mais concretamente sobre a solução dos cupões de educação, na linha das propostas de M. Friedman & R. Friedman (s/d), ver P. Arroja (1991). Assinale-se ainda que esta proposta está já de algum modo contemplada no Estatuto do Ensino Superior Particular, de Agosto de 1989

primeiros passos entre nós, a não ser que interpretemos a omissão do Estado face ao ensino privado como uma forma de privatização pela via da *a-privatização* ou da *não-privatização*, o que não deixaria de ser um modo bastante original de privatizar! Esta debilidade constatada dos princípios reguladores do mercado no domínio da educação (e mesmo noutros domínios) reflecte, afinal, a situação da sua dependência sob a tutela do Estado. Decorre daqui que o fenómeno da privatização aplicado à educação, em Portugal, tem tido mais a ver com uma ideia, com uma retórica ainda pouco consistente, e menos com uma prática política definida. Tem-se sobretudo acentuado ora os perigos da privatização em termos de criação de desigualdades (como se tal fosse inerente às próprias estruturas da privatização e não resultasse antes dos valores sociais e políticos que geram a pressão para a privatização)<sup>14</sup>, ora as vantagens aprioristicamente salientadas, mormente em termos de eficiência e flexibilidade, com menores gastos para o erário público, sem se questionar a vertente da equidade, da solidariedade, da responsabilidade e da justiça social, que tal fenómeno pode fazer perigar, sobretudo quando a privatização é encarada apenas no seu aspecto técnico.

É possível, apesar de tudo, afirmar com certeza que, no sector da educação, em Portugal, deparamos com uma espécie de «privatização implícita» (na expressão de P. Starr, 1989: 24), em que aquilo que sobressai é fundamentalmente um certo desinvestimento do Estado em relação a algumas responsabilidades no domínio de um sector específico da educação, ao lado de um maior reconhecimento da iniciativa privada nas áreas (e restringindo-nos aqui à educação) do ensino profissional e do ensino universitário.

Não obstante todas as fragilidades da privatização no domínio da educação (que, obviamente, indicia fragilidades e incoerências a outros níveis, ou então, uma menor penetração no tecido português de políticas e de práticas que ocorreram noutros países mais *centrais*), o seu *fascínio* (ao lado da sua *repulsa*) persiste. Tal terá a ver, para além de outras razões, não só com a sua *marginabilidade*, reflectida no facto de o próprio ensino privado ter sobrevivido na fron-

<sup>14</sup> O ministro R. Carneiro (1991) considerou que a difícil entrada dos valores e da mentalidade afectos à corrente da privatização no domínio da educação se deve sobretudo ao facto de se identificar a privatização com a obtenção exclusiva de *mais-valias*.

teira permitida pelo Estado, com um papel menor, e menorizado, no sistema educativo português, mas também com a tendência de alguns autores criarem temáticas em vez de as analisarem

*Correspondência* Carlos A Vilar Estêvão Instituto de Educação da Universidade do Minho  
Campus de Gualtar, 4700 Braga

## Referências

- ALLISON, G (1986) «Public and private administration leadership: are they fundamentally alike in all unimportant respects?», in I J Sergiovanni & J E Corbally (Eds) *Leadership and Organizational Culture*, Urbana: University of Illinois Press, 214-239
- AGUIAR, J (1994) Sociedade política, modernização e ensino-, in R Carneiro (Org e Coord), *Ensino Livre Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto: Asa, 199-218
- APPLE, M W (1989) *Educação e Poder*, Porto Alegre: Artes Médicas
- ARROJA, P (1991) «Cupões de educação-», *Vida Económica*, nº 244, de 27 de Setembro de 1991
- BAIER, V E ; MARCH, J G e SOEIREN, H (1994) «Implementation and ambiguity-», in D MacKevitt & A Lawton (Eds), *Public Sector Management Theory, Critique and Practice*, Londres: Sage, 160-170
- BALL, S J (1990a) *Politics and Policy Making in Education Explorations in Policy Sociology*, Londres: Routledge
- BALL, S J (1990b, Org) *Foucauld and Education Disciplines and Knowledge*, Londres: Routledge
- BEESELY, M E (1992) *Privatization, Regulation and Deregulation*, Londres: Routledge
- BOWLES, S & GINTIS, H (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nova York: Basic Books
- BROWN, P (1990) «The third wave ? Education and the ideology of parentocracy», *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85
- CARNEIRO, R (1991) *Uma Década de Ensino Particular*: Discurso proferido, em 13 de Out, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, Lisboa: ME/Gabinete do Secretário de Estado da Reforma Educativa
- CARNEIRO, R (1994a) «Introdução: as razões de um projecto-», in R Carneiro (Org e Coord), *Ensino Livre Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto: Edições Asa, 9-12
- CARNEIRO, R (1994b) «O estatuto do ensino particular e cooperativo Subsídios para uma análise interpretativa-», in R Carneiro (Org e Coord), *Ensino Livre Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto: Edições Asa, 103-110
- DALE, R (1989) *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press

- DALE, R (1994) «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação», *Educação Sociedade & Culturas*, 2, 109-139
- DUBET, F (1991) *Les Licéens*, Paris: Seuil
- ESTÊVÃO, C V (1991) «Ensino privado: algumas dimensões sociológicas em análise», *O Professor*, 22, Nov, 3ª série, 35-40
- FEINIUCK, M (1994) *Accountability and Choice in Schooling*, Buckingham: OPEN University Press
- FRIEDMAN, M e FRIEDMAN, R (s/d) *Liberdade para Escolher*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- FRIIZELL, C (1987) «On the concept of relative autonomy in educational theory», *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 25-35
- GLENNERSTIER, H (1991) «Quasi-markets and education», *Economic Journal*, 101, 1268-76
- HABERMAS, J (1978) *Raison et Légitimité*, Paris: Payot
- HABERMAS, J (1994) *Técnica e Ciência como Ideologia*, Lisboa: Edições 70
- KAY, J A & THOMPSON, D (1986) «Privatization: a policy in search of a rationale», *The Economic Journal*, 96, (March), 18-32
- LE GRAND, J (1991) «Quasi markets and social policy», *Economic Journal*, 101, 1256-67
- LIMA, I (1995) «Ensino superior: o privado como política pública», *Rumos*, 4, Maio/Junho, 11
- MELLO, A & LUCENA D (1990) (Coord), *Política Económica para as Privatizações em Portugal*, Lisboa: Verbo
- MISHRA, R (1995) *O Estado-Providência na Sociedade Capitalista*, Oeiras: Celta
- OFFE, C (1984) *Problemas Estruturais do Estado*, Rio: Tempo Brasileiro
- O HIGGINS, M (1989) «Social welfare and privatization: the British experience», in S B Kamenman & A J Kahn (Eds) *Privatization and the Welfare State*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 157-177
- OSÓRIO, A (1994) *Privatizações, posse e eficiência económica*, Porto: Faculdade de Economia do Porto, Junho (doc. policopiado)
- PIENEL, E (1985) *L'État et l'École en France*, Paris: Payot
- POULANTZAS, N (1978) *Poder Político e Classes Sociais do Estado Capitalista*, Porto: Portucalense
- SALES, A (1991) «The private, the public and civil society: social realms and power structures», *International Political Review*, 12, 1, 295-312
- SANTOS, B S (1990) «O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 13-43
- SANTOS, B S (1993) «Modernidade, identidade e a cultura de fronteira», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38, 11-39
- SANTOS, B S (1994) *Pela Mão de Alice O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento

- SAUNDERS, P & HARRIS, C (1994) *Privatization and Popular Capitalism*, Buckingham: Open University Press
- SELF, P (1993) *Government by the Market? The Politics of Public Choice*, Londres: McMillan
- STARR, P. (1989) «The meaning of privatization», in S B Kamerman & A J Khan (Eds), *Privatization and the Welfare State*, Princeton: Princeton University Press
- IEDESCO, J C (1989) «Le rôle de l'état dans l'éducation» *Perspectives*, vol XIX, n° 4
- WALFORD, G (1990) *Privatization and Privilege in Education*, Londres: Routledge
- WHITTY G Whitty, G FITZ, J & EDWARDS, I. (1989) «Assisting whom? Benefits and costs of the assisted places scheme», in A Hargreaves & D Reynolds (Eds) *Education Policies Controversies and Critiques*, Nova Yorque: Falmer Press