

# MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal

---

Pedro Manuel Patacho

Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal

## Resumo

As tendências internacionais, tal como as políticas educativas que têm vindo a ser seguidas em Portugal, correspondem a um consistente e forte movimento de mercantilização da educação pública. Apoiamos esta análise em quatro argumentos fundamentais: 1) A emergência de um capitalismo global, servido por uma ideologia neoliberal, originou enormes pressões reformistas sobre o Estado e sobre as instituições e serviços públicos; 2) Neste contexto de mudança, as reivindicações históricas de uma maior autonomia para as comunidades escolares acabaram capturadas por um poderoso movimento de reforma neoliberal; 3) Em consequência, acentuou-se a mercantilização dos sistemas educativos no seio dos quais a ideia de escolha vai surgindo umbilicalmente ligada à ideologia neoliberal; 4) Neste contexto de mercantilização e perante a escassez de emprego, as classes médias aliam-se aos interesses dos grupos sociais mais conservadores na defesa de políticas de escolha e de uma concepção mercantilista, meritocrática e exclusivista da educação.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas, Neoliberalismo, Autonomia, Descentralização, Mercantilização, Políticas de Escolha.

## Abstract

The educational policy followed in Portugal, as the international trends; represent a strong and consistent movement toward a mercantilization of public education. We ground our analysis in four fundamental arguments: 1) The rise of global capitalism, deeply influenced by neoliberal ideology, origin huge pressures for the state and public institution's reform; 2) In this context of change, the historical claims for more autonomy for school communities became captured by a powerful neoliberal reform movement; 3) Consequently, the mercantilization of educational systems is intensified, and the idea of choice arises intimately connected to the neoliberal ideology; 4) In this context of mercantilization and facing a severe unemployment, the middle classes ally them self's to the interests of more conservative social groups in the defense of choice policies and a mercantilist, meritocratic, and exclusivist conception of education.

**Key-words:** Educational policies, neoliberalism, autonomy, decentralization, mercantilization, choice policies.

## Introdução

A subida ao poder do XIX Governo Constitucional de Portugal, a 21 de Junho de 2011, resultou de uma aliança entre o Partido Social Democrata, o mais votado nas eleições legislativas, e os democratas cristãos do Partido Popular que obtiveram apenas 11,7% dos votos mas que, não obstante a tímida votação e perante uma indisfarçável abstenção (42%), se aliaram aos sociais democratas numa coligação de Direita<sup>1</sup> que, perante uma brutal crise económica, prometeu mudar Portugal, apontando a educação como o grande desafio do futuro<sup>2</sup>.

Contudo, a mudança anunciada pelo recém eleito governo português não constitui, de facto, uma alteração radical face às políticas que nas últimas décadas têm sido seguidas tanto em Portugal. Diríamos antes que se trata de articular e de consolidar um conjunto de reformas que têm sido lançadas por sucessivos governos, ora socialistas, ora sociais democratas, nem sempre congruentes, por vezes até de forma contraditória, mas tendo em comum o facto de serem confiantemente inspiradas em ideias que, ao preconizarem a substituição da tradicional gestão pública por processos e técnicas de gestão do sector privado, foram pavimentado o caminho para a mercantilização e privatização dos serviços públicos, de entre os quais a educação não se constituiu exceção.

O que o novo governo português se propõe fazer é, na verdade, juntar as peças que um puzzle de mercantilização dos serviços públicos que há muito vem sendo preparado em Portugal e não apenas no sector da educação. Acresce que o terá de fazer com especial rapidez, em virtude da delicada situação financeira que o país atravessa e que conduziu ao pedido de apoio financeiro à Comissão Europeia, ao Banco Central Europeu e ao Fundo Monetário Internacional, com a conseqüente assinatura de um Memorando de Entendimento (subscrito por socialistas, sociais democratas e populares) no âmbito do qual se encontram em implementação um “conjunto de medidas exigentes do ponto de vista social e político... [bem como] reformas estruturais”<sup>3</sup> cujo denominador comum é uma política de forte “austeridade na despesa do estado”<sup>4</sup>.

Num contexto de pressão externa daquelas e de outras instituições, foram enunciados como principais objectivos estratégicos do Programa de Governo para a educação: “Estabelecer e alargar os contratos de autonomia que constituem uma das políticas essenciais para garantir a diversidade e o prémio do mérito nas escolas; Apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais e no reforço da autoridade efetiva dos professores e do pessoal não docente; Desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo”<sup>5</sup>.

Não restam dúvidas de que o caminho que se procurará trilhar em Portugal nos próximos anos será o da criação de um mercado concorrencial de escolas e a implementação de um modelo consumista de relação entre as escolas e as famílias (Torres Santomé, 2011) o que, de resto, é não apenas o resultado esperado das políticas educativas que têm sido seguidas nas últimas décadas, como também uma resposta adequada àquilo

que tem sido amplamente descrito como uma tendência generalizada entre os países membros da OCDE (Whitty, Power e Halpin, 1999; Gewirtz, 2001; Apple, 2004, 2010; Ball, 2004).

Procuramos neste texto compreender a evolução das políticas educativas em Portugal no passado recente, contextualizando-as nas fortes dinâmicas internacionais, particularmente desde a adesão à então Comunidade Económica europeia (CEE), em 1986, até às atuais propostas de liberdade de escolha das escolas no seio de um mercado educativo.

Ao fazê-lo, esperamos deixar claro que a emergência de tais políticas é propiciada por um profundo desequilíbrio da tensão permanente entre aqueles que historicamente têm sido os três grandes pilares reguladores da vida social: o estado, o mercado e a cidadania (Santos, 2006). O que tem sucedido nas últimas décadas, esperamos conseguir deixar claro, é que o mercado vem capturando o estado, com o consentimento da população.

Para alcançarmos o nosso objectivo apoiamo-nos em quatro argumentos essenciais que orientam a nossa análise:

1) A emergência de um capitalismo global, servido por uma ideologia de cariz neoliberal e apoiado no rápido e acentuado desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, implicou profundas transformações no mundo do trabalho, o que originou enormes pressões sobre os estados e sobre as instituições e serviços públicos, entre os quais os sistemas educativos;

2) Neste contexto de pressão para a mudança, as reivindicações progressistas históricas de uma maior autonomia para as comunidades escolares acabaram capturadas por um poderoso movimento de reforma enquadrado pela globalização económica neoliberal e apoiado pelos sectores sociais mais conservadores que reclamam a avaliação dos serviços públicos segundo uma racionalidade mais quantitativa e a liberdade de escolha dos cidadãos e das cidadãs;

3) Em consequência, acentuam-se os processos de mercantilização dos sistemas educativos no seio dos quais as políticas de escolha surgem umbilicalmente ligadas à ideologia neoliberal que consegue, ao nível do senso comum, operar uma muito bem conseguida (re)significação dos termos e expressões que moldam os discursos sobre educação, porém, com um novo significado que agora domina a opinião pública;

4) Neste contexto de mercantilização dos sistemas educativos públicos e perante a escassez de emprego numa sociedade que exige uma população cada vez mais qualificada e detentora de certos tipos de conhecimento, as classes médias, em virtude do seu capital cultural, aliam-se aos interesses dos grupos sociais mais conservadores na defesa das políticas de escolha e de uma concepção mercantilista, meritocrática e exclusivista da educação.

## **A ascensão do capitalismo global**

Sharon Gewirtz, no seu *The Managerial School* (2001), assinala de forma pertinente

como a entrada numa nova era que designa de pós-Estado de Bem-Estar é caracterizada pelo abandono dos compromissos económicos Keynesianos com uma maior justiça distributiva e pela emergência de uma democracia assente nos valores do mercado e, portanto, no individualismo competitivo. No entanto, é preciso que percebamos que esse abandono implica a produção de consentimento nas populações a favor de uma nova ordem democrática, ou seja, de um novo modelo de organização da sociedade (Macedo, 2011).

Esse consentimento é, em parte, conseguido através de habilidosos processos de (re)significação de termos e expressões até há muito pouco tidos como inquestionáveis, mas que, uma vez colocado em marcha um “processo bizarro – estranhamente reminescente do alegado hábito de as galinhas continuarem a correr ainda alguns metros depois de se lhes ter cortado a cabeça – [de] os significantes poderem abandonar, cortar e mudar os seus significados (os referentes aos quais se deveriam referir) sem perderem o seu eleitorado...” (Bauman, 2011, p.7), estruturam todo um novo senso comum. Convém, portanto, que não percamos de vista, na hora de analisarmos as nossas circunstâncias atuais, a necessidade de escavar no passado para compreendermos o presente (cf. Paraskeva, 2011).

Para o capitalismo se conseguir afirmar como modelo de produção apoiou-se fortemente nos estados democráticos que, através de políticas intervencionistas, foram garantindo alguma proteção social aos cidadãos e às cidadãs e uma certa distribuição dos recursos, permitindo dessa forma a emergência de uma classe média com um razoável nível de segurança proporcionada pela estabilidade laboral. Como salienta Torres Santomé foram “as lutas ideológicas e sociais que forçaram os governos a tomar consciência das ameaças que suporia uma sociedade na qual permanecesse uma grande desigualdade na distribuição de oportunidades e de recursos. O dilema com que os governos se viram confrontados foi o de buscar alguma forma de corrigir as situações de desvantagem sociocultural e económica em que viviam as pessoas pertencentes a classes sociais mais populares, as mulheres, as populações negras ou as minorias étnicas sem poder, sob a ameaça de virem a alimentar focos de grande conflitualidade social a muito curto prazo” (2001, p.17-18). De uma forma geral, os estados procuraram garantir não apenas a proteção social das cidadãs e dos cidadãos, mas, igualmente, a regulação do modelo produtivo capitalista, estabelecendo exigências de dignidade tanto ao nível salarial como nas condições de trabalho e nas práticas de contratação.

Foi a partir dos movimentos sociais e das reivindicações políticas da Esquerda, como as oriundas das plataformas e associações sindicais, que se estruturou a luta por uma sociedade justa do ponto de vista distributivo. Os ganhos foram enormes e, em muitos aspectos, o chamado Estado de Bem-Estar ou Estado Social representa uma verdadeira vitória democrática. Porém, uma vitória sempre inacabada, em permanente construção no seio de importantes tensões e dinâmicas de poder, numa constante luta contra a injustiça e a desigualdade, especialmente em momentos como os atuais em que, perante um notável retrocesso da Esquerda, a ameaça da sua destruição se torna algo bastante credível.

A construção deste modelo social supunha, muito naturalmente, a existência de sistemas educativos preocupados com a igualdade de oportunidades para a construção de

conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões em todas as crianças e jovens em função dos seus interesses, gostos e aspirações e independentemente das suas origens, aprendendo a viver e a trabalhar juntos, preparando-se para partilhar um futuro solidário, assente numa cidadania ativa, crítica e respeitadora da diversidade.

Todos estes valores começam a perder o seu vigor a partir do momento em que se tornam débeis as alternativas políticas ao modelo capitalista. Com a queda do muro de Berlim, a desagregação da União Soviética e a progressiva abertura do mercado chinês, o capitalismo autoproclama-se como o “único modelo possível; as estruturas de carácter nacional começam a surgir como nefastas, como se fossem em si mesmas obstáculos ao desenvolvimento das economias e de um capitalismo que já não permite obstáculos que o impeçam de deslocar-se para todos os locais em que as condições sejam mais favoráveis à obtenção de maiores rendimentos” (Torres Santomé, 2001, p.18). Ao mesmo tempo, o grande e rápido desenvolvimento tecnológico, particularmente das tecnologias de informação e comunicação, e a centralidade que neste processo adquirem determinados tipos de conhecimento, quando aquelas tecnologias são aplicadas o sector produtivo e à distribuição e venda de bens e serviços, originam uma verdadeira revolução económica, social e cultural que veio a configurar a emergência de um novo capitalismo global (Castells, 2007).

A profunda reestruturação das economias nacionais acontece, por um lado, de mão dada com esse grande e rápido desenvolvimento tecnológico, particularmente das tecnologias de informação e da comunicação e, por outro lado, aliada a uma constante pressão sobre os estados para conseguir uma maior abertura à circulação de bens, pessoas e capitais. As mudanças organizacionais tiveram principalmente em vista garantir menores custos e uma maior flexibilidade e rapidez na produção e distribuição que, aliadas à emergência e consolidação de estratégicas alianças empresariais transnacionais, à livre circulação de bens, pessoas e capitais e à possibilidade ilimitada de armazenamento e processamento de dados, propiciada pelas novas tecnologias<sup>6</sup>, levaram à profunda redefinição dos processos de trabalho, das práticas de contratação e dos objectivos estratégicos das organizações empresariais.

Numa série de entrevistas concedidas a Martin Ince, à data o editor do *Times Higher Education Supplement*, Manuel Castells (2003) revela como a oportunidade de ter vivido, investigado e trabalhado em países tão diferentes como os EUA, Espanha, Rússia, China, Taiwan, Coreia do Sul, Japão, México e Brasil, nos anos que antecederam e precederam a queda do muro de Berlim, ao mesmo tempo que testemunhava a disseminação mundial da revolução tecnológica e do processo de globalização, gerou as bases para a sua incontornável trilogia, *A Era da Informação*, na qual descreve um processo de profunda reestruturação do capitalismo, num contexto de globalização que transformou a realidade social e moldou novas identidades.

É neste contexto que a regulação dos mercados deixa de estar ao serviço de uma mais justa distribuição dos recursos entre os trabalhadores e as trabalhadoras, para, bem ao contrário, passar a servir essencialmente os interesses de um novo capitalismo global que necessita, por um lado, do enfraquecimento dos estados para prosperar e, por outro, de

instituições públicas alinhadas com os seus valores e as suas necessidades.

Desempenham aqui um importante papel de influência sobre os estados – tal como continuam hoje a desempenhar – poderosas organizações mundiais que constantemente pressionam os governos para adoptar medidas tanto económicas como sociais mais consonantes com os interesses deste capitalismo global. Torres Santomé (2001, 2011) tem destacado ao longo de anos a forma como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras instituições, como as grandes multinacionais e as associações empresariais nacionais e internacionais, têm ditado aos governos nacionais e, no nosso caso, também à União Europeia, as políticas económicas e sociais que devem seguir para se manterem em linha com o desenvolvimento económico global. Não devemos esquecer que estas são organizações económicas e financeiras profundamente comprometidas com a preservação e expansão dos seus interesses e do seu poder. É com esse objectivo que desejam influenciar as mudanças a introduzir nos estados e também nos seus sistemas educativos.

No livro que escreveu depois de se afastar dos altos cargos que desempenhou como consultor económico na Casa Branca e Vice-presidente do Banco Mundial, onde manteve estreitas relações com o FMI, Joseph Stiglitz (2004) reconhece que “o modo como a globalização tem sido orientada tem de ser radicalmente repensado” (p.23) e que, por exemplo, “as políticas do FMI, baseadas no pressuposto estafado de que os mercados, por si só, geram eficiência, [vedam] o caminho a intervenções estatais desejáveis no mercado, medidas que podem orientar o crescimento económico e melhorar a vida de *toda a gente*” (p.26). Stiglitz relembra o seu trabalho nos meandros da alta finança e das organizações económicas internacionais para relevar amarguradamente como “as decisões eram tomadas com base naquilo que parecia ser uma estranha mistura de ideologia e de má teoria económica, um dogma que às vezes parecia dissimular interesses específicos”<sup>7</sup> (p.28).

A crescente influência que os modelos empresariais foram tendo sobre os sistemas educativos (Torres Santomé, 1998, 2000, 2001) visou sobretudo reorientar as finalidades da escolarização de acordo com as necessidades económicas de produção do capitalismo global. Essa reorientação foi sendo apresentada como necessária e indispensável, oculta em eufemismos como “reformas estruturais” e apoiada em discursos demagógicos que “insistem continuamente no estabelecimento de relações diretas entre os sistemas educativos e a produtividades dos mercados” (Torres Santomé, 2001, p.29).

No fundo, aquilo a que se foi assistindo foi a uma espécie de universalização da ética empresarial que passou a dominar todos os aspectos da vida quotidiana dos cidadãos e das cidadãs. Uma nova forma de liberalismo que se consolida “no contexto das estratégias de transformação da globalização do capital multinacional (a globalização é aqui entendida como a rápida intensificação da migração, a amplificação da mediação electrónica, o movimento do capital económico e cultural além-fronteiras e o aprofundar e estender da interligação por todo o mundo), e da retirada e do descomprometimento [do] estado de uma ampla gama de assuntos económicos e políticos” (McCarthy *et. al.*, 2009, p.10). Segundo estas concepções neoliberais, o mercado deve ser o único princípio organizador e regulador

de todos os serviços públicos até há pouco tempo inquestionavelmente na esfera do estado. Este deve agora criar as condições adequadas à implementação dos mecanismos facilitadores do funcionamento de mercados competitivos na provisão de uma ampla variedade de serviços públicos que os cidadãos e as cidadãs – agora conceptualizados como consumidores e consumidoras – devem escolher ativamente, aceitando responsabilmente (individualmente) as consequências das suas escolhas.

Longe de perder a sua capacidade de regulação e controlo, que mantém através de mecanismos de monitorização e avaliação segundo indicadores quantitativos orientados para a medição da eficiência e da eficácia dos serviços, o estado neoliberal reorganiza-se e reestrutura-se de forma a manter algumas das suas funções reguladoras tradicionais, mas transferindo para os indivíduos a responsabilidade histórica pela garantia do bem-estar social (Klees, 2002, citado em McCarthy *et. al.*, 2009).

Estas tendências têm sido bem visíveis em Portugal, não apenas na ação governativa<sup>8</sup>, mas sobretudo nas opiniões veiculadas pelos órgãos de comunicação social que na sua maioria se encontram dominados por importantes grupos económicos profundamente comprometidos com as ideias neoliberais e cujo papel – através do controlo da comunicação social – na conformação de um novo senso comum neoliberal não devemos ignorar. Por exemplo, Guilherme D’Oliveira Martins, um destacado membro do Partido Socialista que foi Secretário de Estado da Administração Educativa entre 1995 e 1999 e Ministro da Educação entre 1999 e 2000 afirmou recentemente numa entrevista amplamente difundida nos mais importantes órgãos de comunicação social que “se a iniciativa privada e a liberdade de ação estão consagradas como regra na vida económica e social, não faria sentido uma interpretação limitativa sobre o papel da iniciativa privada no campo da Educação”<sup>9</sup>. O ex-governante socialista vai ainda mais longe ao exigir que o estado “não tenha o monopólio do serviço público de educação”<sup>10</sup>.

Este tipo de afirmações encontra um eco estrondoso nos meios de comunicação social dominantes, ampliado por um batalhão de comentadores agenciados que reproduzem os argumentos até a exaustão, contribuindo assim para a conformação de um senso comum hegemónico que se forja num complexo e bizarro processo de desarticulação e (re)articulação de conceitos até há muito pouco tempo tidos como inquestionáveis, mas que agora surgem completamente despojados dos seus significados originais e apoiados pelo mesmo eleitorado (Bauman, 2011). Tomando aquelas declarações como exemplo, a educação deixar de ser observada como um dever do estado democrático perante cidadãos e cidadãs com direitos, para passar a ser conceptualizada como um serviço detido por um único operador que, operando em regime de monopólio, lesa os interesses individuais dos consumidores e consumidoras; daí a exigência de maior concorrência, maior abertura à iniciativa privada e livre escolha para as famílias. No fundo, como acertadamente nos lembra João Paraskeva, “a influência cultural e ideológica característica [dos órgãos de comunicação social dominantes] torna-se ainda mais agressiva sob a tendência da política de mercado livre” (no prelo).

Perante este novo panorama em que as instituições públicas se veem capturadas por uma concepção mercantilista de serviço público, os sistemas educativos começam a ser

observados apenas e só como um meio para a “produção de capital humano suficientemente habilitado, adaptado e flexível” (McCarthy *et. al.*, 2009, p.15); o que terá profundos impactos naquilo que é considerado conhecimento legítimo (porque útil ao mercado) para ser ensinado nas escolas e, conseqüentemente, no trabalho realizado nas instituições escolares.

Para todo este processo de “ajustamento estrutural” ser bem sucedido concorrem também os incessantes apelos dos grupos sociais mais conservadores para o regresso à cultura do esforço e de exigência, à disciplina férrea, à promoção do mérito e, em geral, a uma suposta cultura comum. Visões alarmistas e o constante bombardeio através dos meios de comunicação social criam uma sensação de risco e de pânico moral, como se a educação estivesse pior do nunca, o que conduz à identificação de “culpados” e à procura de soluções (Torres Santomé, 2001). Os culpados, são quase sempre os professores e as escolas públicas, enquanto que as soluções são quase sempre aquelas que visam o estreito alinhamento dos sistemas educativos com os interesses e as necessidades da nova economia global na qual o capital humano e certos tipos de conhecimento são peças fundamentais. São esses tipos de conhecimento que, com o consentimento da população e da classe docente, acabam por ser os mais valorizados nos currículos explícitos, mas muito especialmente no currículo oculto de cada instituição escolar concreta que, ao contrário do currículo oficial, nunca aparece realmente explícito na forma de metas educativas a alcançar. Este currículo oculto, estruturante do senso comum, é composto, mais precisamente, por “todos os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação nos processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que têm lugar no dia-a-dia das aulas e nas instituições escolares” (Torres Santomé, 1998, p.190).

Notícias sensacionalistas na imprensa e nas televisões como a que recentemente afirmava que os alunos portugueses “não sabem raciocinar nem escrever”<sup>11</sup> ajudam a criar um sentimento de insegurança na população, a ideia de uma profunda crise de valores e de falta de qualidade das escolas públicas, fabricando dessa forma o consentimento de um conjunto de mudanças que paulatinamente se vão implementando nas escolas, ocultando os seus verdadeiros interesses num senso-comum hegemónico que domina a generalidade da opinião pública.

Como salienta Michael Apple (2004, 2010), o que sucede neste complexo cruzamento de (in)tensões é a formação de uma aliança conservadora entre neoliberais (defensores do mercado livre), neoconservadores (defensores dos standards educativos e de uma suposta cultura comum), populistas autoritários (defensores dos valores cristãos e as suas tradições) e determinados segmentos da classe média (preocupados com o emprego na sociedade do conhecimento e comprometidos com a cultura managerialista dos serviços públicos); um poderosíssimo bloco hegemónico com a capacidade de condicionar as políticas públicas, às quais não escapam as políticas educativas, que acabam estruturadas em torno de uma retórica de competição, eficácia e eficiência, assente num currículo nacional único e obrigatório, na fixação de standards educativos, em exames nacionais regulares e comparáveis de ano para ano, e em toda uma orientação para a promoção do mérito e a

triagem dos mais capazes. Em Portugal, uma das organizações mais representativas desta aliança conservadora é o Fórum para a Liberdade de Educação<sup>12</sup>. Esta organização congrega importantes personalidades ligadas ao mundo empresarial, a universidades, a grandes fundações privadas e a vários sectores sociais conservadores, constituindo um poderosíssimo lóbi que constantemente tenta influenciar tanto os governos, através da sua rede de influências, como a opinião pública, através de colóquios, congressos, seminários, etc. e do vasto espaço mediático que facilmente consegue na comunicação social.

Em essência, o que temos vindo a descrever como a ascensão do capitalismo global, servido por uma ideologia neoliberal predatória segundo a qual tudo acaba convertido num mercado, significa a entrada numa nova conjuntura política que Stephen Ball (2004), entre outros autores, designa de pós-Estado de Bem-Estar e que é marcada pela alteração de papéis e relações do estado, do capital e das instituições públicas com os cidadãos, agora conceptualizados como os novos cidadãos-consumidores. Embora com ritmos e ênfases diferentes é hoje claro ser esta a tendência prevalecente nos países mais desenvolvidos.

A consolidação dessa nova conjuntura política requer, em primeiro lugar, a passagem de um estado prestador de serviços para um estado meramente regulador e avaliador<sup>13</sup> de serviços públicos descentralizados que funcionam em regime de autonomia ou concessionados a empresas privadas, o que não implica necessariamente a ausência de um estado financiador. Em segundo lugar, os serviços públicos são agora observados pelo mercado como mais uma área de negócio e de lucros potenciais, o que cria as condições para a expansão de parcerias público-privadas em que, com financiamentos públicos, se geram lucros privados.

Além disso, no contexto dos processos de descentralização e autonomia, assiste-se à instalação de uma nova cultura competitiva, assente na diferenciação e no mérito, em esquemas de recompensa e de punição em função dos resultados alcançados pelos serviços segundo padrões de eficiência e eficácia previamente estabelecidos nos contratos de autonomia.

No seu incontornável *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2001), Torres Santomé descreve de forma convincente e elucidativa como os sistemas educativos – neste contexto de ataque ao Estado de Bem-Estar – têm estado sujeitos a esse acentuado fenómeno de mercantilização que de dia para dia se vem consolidando através de processos de descentralização e de privatização, bem como de processos que favorecem a excelência competitiva e a naturalização do individualismo. Pelo caminho, vão caindo no esquecimento as verdadeiras razões pelas quais se formaram os sistemas educativos públicos e vai-se perdendo gradualmente a ideia de que o principal objectivo que deveria guiar as reformas e as inovações educativas deveria ser o de garantir uma maior justiça social e uma melhor democracia.

Década após década, estes valores vão perdendo o seu vigor e são cada vez mais apenas e só letra morta nos documentos oficiais. Mais algum tempo e nem forma de letra encontrarão, num contexto em as análises mais profundas dos problemas sociais, que procuram as verdadeiras raízes dos problemas, numa perspectiva sócio-histórica, são constantemente silenciadas e desvalorizadas, ao passo que também constantemente nos

querem convencer de que já existe efetiva igualdade de oportunidades e que a culpa pelas dificuldades que algumas pessoas e grupos sociais enfrentam é apenas sua, porque são preguiçosos e não se esforçam como deviam para aproveitar as oportunidades que existem.

### **Autonomia e mercantilização da educação pública**

Em 2007, a Agência Europeia para a Educação, Audiovisuais e Cultura (EACEA), através da sua rede EURYDICE, que se ocupa essencialmente da produção e divulgação de informação acerca dos sistemas educativos e políticas educativas na Europa, divulgou em 37 países europeus um importante relatório intitulado *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas*. Esse documento foi solicitado pela unidade portuguesa da rede EURYDICE no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia e posteriormente traduzido e publicado em Portugal pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE-ME).

Nesse documento é reconhecido que “a autonomia das escolas está presentemente a ser posta em prática em 30 países da Rede Eurydice” (EURYDICE, 2007, p.5), tornando-se necessária a “obtenção de um conhecimento mais completo dos processos que conduziram à transferência para as escolas dos poderes de decisão e da forma como as escolas prestam contas das suas responsabilidades perante as autoridades superiores de educação” (p.5), uma vez que é atualmente “aceite em quase toda a Europa o princípio de que as escolas devem ser autónomas em pelo menos algumas áreas da sua gestão... [Um] consenso [que] resulta de três décadas de mudanças, iniciadas paulatinamente nos anos 80, ganhando alento nos anos 90 e nos primeiros anos deste século” (p.6).

Segundo este influente estudo, uma vez que surge publicado por um organismo do Ministério da Educação, constituindo assim, para todos os efeitos, uma posição oficial do Ministério acerca dos processos de autonomia, foram os governos centrais que, influenciados por um conjunto correntes de pensamento, atribuíram novas responsabilidades às escolas, pelo que, deste modo, não foram as próprias escolas nem as comunidades locais “a força motriz do processo, nem participaram na elaboração da legislação, para além da sua tradicional função de carácter consultivo com vista às reformas educativas” (p.7).

No entanto, é assinalado que nos anos oitenta do século XX, “as reformas em matéria de autonomia das escolas estavam [sobretudo] relacionadas com a causa política da participação democrática e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respectivas comunidades locais” (p.9), uma preocupação que se manteve durante os anos noventa e à qual se veio juntar uma crescente preocupação com a “gestão eficiente dos fundos públicos” (p.10). Assim, é afirmado no documento que “as reformas relativas à autonomia das escolas passaram a estar fortemente ligadas a um movimento em duas direções: a descentralização política e a aplicação da agenda da Nova Gestão Pública... [que] pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos”

(p.10), tendo em conta cinco aspectos fundamentais, designadamente, “colocar o cliente no centro das atividades do estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do sector público; descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de ação; tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos; e, por fim, substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados” (p.10). Por fim, é afirmado no estudo que sob a influência daquelas correntes de pensamento, “na maior parte dos países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino” (p.10).

Segundo Torres Santomé (2001), uma das formas através da qual tem vindo a ser levada a cabo uma muito acentuada mercantilização – e consequente reconceptualização – das instituições e serviços públicos, particularmente das instituições educativas, é mediante estas políticas de descentralização e autonomia. Contudo, uma das razões pelas quais a discussão dessas políticas é bem mais complexa, controversa e frequentemente confusa do que o estudo a que acabámos de fazer referência deixa transparecer (talvez não inocentemente), é o facto de muitas das políticas de descentralização terem sido originalmente grandes reivindicações dos movimentos sociais e ideológicos de Esquerda que foram posteriormente capturadas pela Direita política, desnudadas do seu conteúdo político original e ressignificadas pelos sectores sociais mais conservadores que conseguiram atribuir-lhes todo um novo sentido e significado, muito mais alinhado com concepções mercantilistas agora consentidas por uma opinião pública largamente manipulada por um novo senso comum hegemónico que apenas admite a discussão das instituições e serviços públicos no quadro de vocábulos como eficiência, eficácia, mérito e competitividade.

As políticas de descentralização tem a sua origem “na luta, a partir de posições ideológicas progressistas, para conquistar maiores níveis de democratização e envolver, de uma maneira mais direta, a cidadania... [que]... observa nas formas mais locais de governo uma possibilidade de participar de modo mais ativo e de controlar democraticamente as intervenções sociais (Torres Santomé, 2001, p.42).” Tratava-se, portanto, de estimular uma cidadania mais ativa e comprometida com a administração local que, colaborando estreitamente com um governo representativo e democrático a quem compete criar as condições para uma educação, saúde, justiça e assistência social de qualidade, trabalharia numa perspectiva de participação democrática e de solidariedade entre os diversos grupos sociais.

No entanto, a partir de determinado momento, essas políticas de descentralização constituem também exigências dos sectores sociais mais conservadores que, acusando o estado de despesista, ineficiente e inibidor da livre escolha das famílias, impondo a todos os cidadãos e cidadãs o mesmo modelo de serviços públicos, reclamam a adopção de uma racionalidade quantificável e uma gestão mais flexível desses serviços. Trata-se agora de implicar os cidadãos e as cidadãs, enquanto consumidores e consumidoras, na escolha dos serviços públicos, o que, segundo esta perspectiva, implicará uma maior exigência sobre quem os fornece para garantir uma melhor qualidade, indo assim ao encontro da procura do

público consumista com maior eficiência e competitividade e, portanto, segundo esta perspectiva mercantilista, com maior qualidade.

O que é notório nestas perspectivas mais recentes de índole mercantilista é uma mudança radical no centro organizador das políticas públicas que deixa de ser a construção de uma sociedade justa através da correção dos desequilíbrios gerados pelo mercado e por uma desigual distribuição dos recursos, para passar a ser, única e exclusivamente, a relação custos-benefícios que comportam tais serviços, passando a ser o próprio mercado o centro organizador dessas políticas, supondo-se cínicamente que o mesmo criará as condições para ultrapassar os efeitos perversos que ele mesmo gera. À medida que os estados vão delegando os serviços públicos nas organizações mercantis, diminuem as despesas com gastos sociais passando a adoptar estratégias diferenciadas e complementares para o financiamento de tais serviços. Este tipo de políticas segue em linha com a suposta “necessidade” das chamadas reformas estruturais com que as instâncias internacionais vêm pressionando os estados em face do seu crescente endividamento, como é agora o caso particular de Portugal.

A coexistência destas duas linhas discursivas acerca dos processos de descentralização, uma de pendor mais progressista e outra de pendor mais neoliberal, é habitualmente usada pela Direita para produzir discursos demagógicos contra a Esquerda política, acusando-a de renegar o que consistiu na verdade uma das suas reivindicações históricas. O que convenientemente não é dito (e aquele documento não o diz) é que há uma substancial diferença entre as dinâmicas de descentralização conceptualizadas a partir dos valores históricos da Esquerda e aquelas estruturadas a partir das ideologias neoliberais, que observam o mundo como um gigantesco supermercado no qual tudo se compra e vende e onde os cidadãos e as cidadãs não passam de simples consumidores.

Visto que desde há algumas décadas a esta parte os movimentos sociais na generalidade dos países mais industrializados têm registado um significativo enfraquecimento, ao passo que a ideologia empresarial e a retórica do mercado nunca estiveram tão fortes, é evidente que todas as medidas ligadas aos processos de descentralização foram acabando por se esculpir nesta tensão permanente entre estado, mercado e cidadania, que, como temos visto, tem vindo a ser resolvida em favor do mercado, com o consentimento de uma cidadania largamente manipulada por um novo senso comum hegemónico contra-público e pró-privado.

Aquele documento coloca – e bem – acentuação dos processos de descentralização na década de oitenta e de noventa do século XX. Com efeito, é na década de oitenta que se lança o verdadeiro “raptó da instrução pública”, para nos servirmos aqui da feliz expressão de João Paraskeva. Como salienta este importante autor “a base política, económica e cultural da Nova Direita não veio do nada. Uma análise verídica da sua emergência e das consequências das [suas] políticas... no seio da educação... requer examinar a emergência... do *Reganism* e do *Thatcherism*” (no prelo). Baseados na crença no mercado livre, Regan e Thatcher iniciaram na década de oitenta, nos respectivos países, uma série de profundas reformas no campo da educação – mas não só – que cedo influenciaram de forma decisiva muitos outros países e que, basicamente, se centraram na acentuação dos processos de

descentralização, na emergência de um estado avaliador baseado em indicadores essencialmente quantitativos, no incentivo da iniciativa privada, na instituição de uma nova cultura competitiva e na reconceptualização da educação pública como um serviço público de educação e dos cidadãos como consumidores.

Em Portugal, as primeiras referências explícitas à autonomia das escolas, que marcam o início de uma referência continuada à autonomia escolar nas políticas educativas, surgem enquadradas pela chamada Reforma Educativa que dominou a segunda metade dos anos oitenta do século XX.<sup>14</sup> Estávamos a 1 de Janeiro de 1986 e Portugal acabava de assinar o tratado de adesão à então denominada Comunidade Económica Europeia (CEE). Volvidos quase doze anos sobre a revolução de 25 de Abril de 1974, o país recuperava lentamente de mais de quatro décadas de agonia e de isolamento às mãos de um feroz regime de cariz autoritário. Portugal conhecia-se como um país atrasado, tanto no contexto nacional como no plano europeu. A adesão à CEE foi vista por muitos como um passo imprescindível para o desenvolvimento do país, um apoio decisivo para a superação dos atrasos estruturais em muitos sectores, como era o caso da educação.

Alguns dias antes, em Dezembro de 1985, por resolução do Conselho de Ministros, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que logo no seu Projecto Global de Atividades salientava a inadequação dos esquemas de gestão do ensino e propunha a implementação de políticas de descentralização que consagrassem “uma ampla autonomia das escolas, dos pontos de vista administrativo e financeiro e da organização e funcionamento pedagógico” (CRSE, 1986, p.49).

Destacamos aqui, no contexto que temos vindo a traçar (muito ligado à influência das transformações económicas na mudança dos sistemas educativos), o facto de as primeiras reformas de fundo ao nível da autonomia das escolas em Portugal coincidirem precisamente com a entrada do país na CEE, uma organização de cariz marcadamente económico que viria a dar origem à União Europeia, também esta uma organização de estados onde predominam hoje sobretudo preocupações e interesses económicos.

É assim que surge o Decreto-Lei Nº83/89<sup>15</sup>, de 3 de Fevereiro, no qual se afirma que “entre os factores de mudança da administração educativa inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola”, de onde resulta a transferência de alguns “poderes de decisão para os planos regional e local”, destacando-se sobretudo a flexibilização da gestão financeira das escolas, para além da obrigatoriedade de elaboração de um projeto educativo próprio de cada estabelecimento de ensino.

Mais tarde é o Decreto-Lei Nº115-A/98<sup>16</sup>, de 4 de Maio, que, no quadro de um governo socialista, aprofunda os princípios da autonomia das escolas. Era Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo que é hoje administrador de uma poderosa fundação privada e um dos mais ativos e mediáticos membros do Fórum para a Liberdade de Educação, a que já nos referimos anteriormente. Este simples facto revela bem como a educação não pode em circunstância alguma deixar de ser perspectivada como um projeto político e, desse ponto de vista, como um espaço de importantes (in)tensões ideológicas que representam diferentes interesses, uma arena na qual se luta pelo poder de influenciar aquilo que devem ser e o que devem fazer os sistemas educativos em cada momento histórico.

Neste Decreto-Lei de 1998 é explicitado que a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Refere-se que a “autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação...” pelo que se prevê “a figura inovadora dos contratos de autonomia”. Desde esta altura, acentuou-se a delegação de poderes e funções nas instituições locais e nas próprias escolas, com o argumento de que as estas saberiam adaptar melhor os recursos disponíveis e tomar decisões mais informadas, visto estarem mais próximas das populações.

A concretização deste argumento suporia naturalmente a criação de condições para o desenvolvimento de uma intensa e verdadeira cultura de participação por parte de todos os grupos sociais e instituições locais interessados pela educação escolar enquanto projeto político estratégico para o planeamento de um futuro que se pretendia democrático e assente numa cidadania participativa, crítica e solidária. Seria da participação e da discussão intensas que nasceriam os critérios de qualidade de uma educação pública comprometida com os valores da cidadania democrática e com a educação integral da pessoa humana no respeito por tais valores. No entanto, o que temos verificado é que tais critérios de qualidade acabaram definidos praticamente sem nenhuma participação e, o que é mais grave, influenciados por um ambiente social muito receptivo à ideologia de mercado, sendo por isso reduzidos a meras metas quantitativas ligadas ao cumprimento de um currículo único e obrigatório.

Com efeito, as políticas descentralizadoras têm sido desenvolvidas no quadro de um apertado controlo central da eficácia e eficiência tanto da gestão e administração escolares como do trabalho da classe docente que permanece amarrado a um currículo uniforme do género “pronto-a-vestir”, para nos servirmos aqui a metáfora de João Formosinho (2007).

As políticas de descentralização têm deixado intocáveis, por exemplo, as questões curriculares que são, em boa verdade, o núcleo organizador do trabalho escolar, estruturante das relações entre a classe docente e a população estudantil e as suas famílias. Mesmo ao nível económico e administrativo, uma melhor adaptação aos contextos locais suporia a necessária afectação dos recursos materiais e humanos para fazer face às características específicas de cada comunidade ou território. Pelo contrário, o que tem sucedido é uma constante crítica à despesa pública com a educação, reivindicando-se a gestão das escolas segundo os critérios da competitividade dos mercados e a sua avaliação periódica com base em standards claros e objectivos, publicada periodicamente em rankings. As palavras de Torres Santomé (2001) captam bem o que temos vindo a atravessar e merecem destaque:

“muito embora o discurso público se manifeste cada vez mais no sentido de convencer a população de que existe uma grande descentralização no mundo da educação, é necessário reconhecer que, na realidade,... existe uma espécie de

recentralização do poder, não obstante apoiado numa certa devolução de poderes à escolas e aos professores, porém, dotando-os de autonomia apenas para se organizarem com vista a serem mais eficazes na garantia do aproveitamento dos alunos numa série de aprendizagens escolares, a maioria das quais decididas a partir do centro, pelo Governo” (p.48).

A mais recente atualização legislativa portuguesa em matéria de autonomia das escolas é um exemplo do que acabámos de afirmar apoiados no importante trabalho de Torres Santomé. Com efeito, no Decreto-Lei Nº 75/2008<sup>17</sup>, de 22 de abril, conhecido como o regime de autonomia e gestão das escolas, começa por ser afirmado que a única forma de garantir a plena concretização da missão do sistema educativo é através da organização da governação das escolas da forma mais eficaz e eficiente possível, garantindo a prestação de contas àqueles que a escola serve.

Tal como foi publicamente defendido por todas as associações sindicais e por muitos académicos, este Decreto-Lei de 2008 consagra aquilo que foram as grandes apostas dos últimos anos em Portugal: a imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal; a concentração de poderes no diretor, que pode ser um profissional oriundo do ensino particular; o estabelecimento de uma rígida cadeia hierárquica que começa na administração central e acaba nos coordenadores das estruturas intermédias, designados pelo diretor e a ele subordinados; restrições à participação dos educadores e dos professores na direção e gestão das escolas. Toda a retórica com que se tece este articulado fez-nos perceber a consolidação de uma verdadeira concepção mercantilista da educação. Eficácia, eficiência, governação, liderança, missão, estratégia, prestação de contas, autoridade, são termos e expressões que atravessam o regime jurídico da autonomia das escolas e que deixam transparecer de uma forma muito clara o grau de comprometimento com uma visão mercantil da educação.

Até chegarmos aqui foram dados importantes passos ao longo dos anos que convém não esquecer:

1) Foram gradualmente implementados exames nacionais em todos os ciclos de ensino, com os resultados dos quais foram sendo elaborados anualmente *rankings* de escolas, em que, invariavelmente, as escolas privadas são premiadas e as públicas depreciadas. Desde há uns tempos a esta parte que todos os anos se agitam os diversos interesses e grupos de poder na análise dos resultados dos *rankings* com os quais a comunicação social faz especial alarido, dando ampla cobertura mediática aos colégios privados com melhores resultados nos exames<sup>18</sup>.

2) Foram definidas para todos os ciclos de ensino as chamadas Metas de Aprendizagem<sup>19</sup>. Trata-se de um referencial comum para o ensino e a aprendizagem, centrado no currículo nacional, único e obrigatório, apoiado numa forte política de utilização obrigatória de manuais escolares e com a finalidade de orientar as práticas docentes. As ditas metas encontram-se divididas por ciclo de ensino, ano de escolaridade e disciplina, encontrando-se codificadas (por enquanto o ministério da educação argumenta

que a codificação tem apenas em vista a fácil identificação de cada meta). Em muitos casos são também acompanhadas de sugestões relativamente àquilo que os professores devem fazer nas salas de aulas com os seus alunos para cumprir cada meta específica.

3) A Lei Nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação das instituições escolares, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Mais tarde, em 2009, é publicado pelo Ministério da Educação o documento *Avaliação Externa das Escolas*<sup>20</sup>, apresentado como um guião orientador dos trabalhos de avaliação externa das instituições escolares por equipas de peritos.

4) Foram recentemente instituídas pelo Decreto-Lei Nº75/2010<sup>21</sup>, de 23 de Junho, e pelo Decreto Regulamentar Nº2/2010<sup>22</sup>, de 23 de Junho, alterações no Estatuto da Carreira Docente de forma a “garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito”; um novo regime de avaliação do desempenho docente, muito controverso e parece que perpetuamente em fase de discussão após a tomada de posse do novo governo.

5) O Decreto-Lei Nº 75/2008, de 22 de abril, ao qual já nos referimos anteriormente pela sua relevância para os processos de descentralização do sistema educativo, prevê a reorganização da rede escolar abrindo dessa forma a porta ao encerramento de escolas e à criação de agrupamentos escolares e mega-agrupamentos escolares com vista à redução da despesa pública com a educação e a uma mais eficiente gestão dos recursos disponíveis.

Torres Santomé (2001) salienta de forma pertinente que “quando um estado se vê comprometido com políticas neoliberais, um dos primeiros sintomas que marca esta orientação é que imediatamente começa uma política de corte na despesa pública. O objectivo é que seja a cidadania, ou mais propriamente, o mercado, quem tenha a seu cargo as empresas, instituições e serviços que até há bem pouco tempo dependiam direta e principalmente do governo” (p.43). Portugal não poderia ser melhor exemplo.

Em 2011 os cortes no sector da educação fixaram-se em 11,2% relativamente ao orçamento do estado de 2010. Em 2012 e em face das fortes pressões do FMI, do BCE e da Comissão Europeia, os cortes no sector da educação fixaram-se em 800 milhões de euros, prevendo-se cortes no valor de aproximadamente 400 milhões de euros para 2013 e prosseguindo a política de cortes em 2014 e 2015.

Paradoxalmente, o número de estudantes no ensino público, embora tenha decrescido, não registou uma diminuição acentuada. Como espera o governo português lidar com esta contradição? A resposta pode ser encontrada no Programa do XIX Governo Constitucional. Não se trata de nenhuma contradição, bem pelo contrário; as políticas de corte no gasto público refletem apenas uma mudança de velocidade nos processos de mercantilização e de privatização da educação pública.

As peças deste gigantesco puzzle estão agora a aproximar-se: currículo único e obrigatório, metas educativas, exames nacionais em todos os ciclos, avaliação externa nas escolas cuja gestão deve ser orientada para os resultados, avaliação de desempenho docente em função dos resultados, *rankings* de escolas, gestão das escolas com base em critérios de eficiência, eficácia e competição, ênfase na liderança unipessoal das escolas, políticas avaliativas orientadas numa óptica de prestação de contas, encerramento de escolas,...

formam parte de um todo forjado ao longo das últimas décadas e que este governo se propõe agora unificar.

O Programa XIX Governo Constitucional<sup>23</sup> para a área da educação não poderia ser mais claro ao estabelecer entre as principais medidas a adoptar “uma maior articulação e cooperação entre a oferta de ensino pública e privada, visando potenciar a sua complementaridade” (p.113). Para tal, considera-se ser urgente “a defesa da política de contratos de associação<sup>24</sup> com estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, que prestam serviço público de ensino em regime de contrato com o estado” (p.113), bem como o “lançamento de concursos públicos para a contratualização de oferta privada em situações de carência ou ruptura da rede de oferta de ensino” (p.113). Estas medidas surgem enquadradas pelos objectivos estratégicos a que já nos referimos anteriormente e dos quais recuperamos aqui um deles: “Desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo” (p.110).

Do que se trata realmente é de uma mudança de velocidade nas políticas de mercantilização e de privatização da educação que agora conhecerão um novo vigor, uma vez que, como temos dito, tem sido esta a tendência registada nas últimas décadas. Tomando como exemplo a década de 1999 a 2009, registou-se em Portugal um aumento de apenas 1,6% de estudantes no ensino público. Porém, o aumento de alunos e alunas no ensino privado foi de 48% no mesmo período. Não obstante o aumento de alunos e de alunas no ensino público foram encerradas milhares de escolas, registando-se uma diminuição de 8% no número de instituições escolares públicas. Como é evidente, o elevado número de alunos no ensino público conjugado com significativo encerramento e escolas públicas significou um aumento do mercado para escolas privadas cujo número aumentou 37% no espaço de apenas uma década.

Parece-nos então claro que as políticas de descentralização a favor da autonomia das escolas se forjaram sobretudo a partir de políticas económicas neoliberais e de ideologias conservadoras que pavimentaram o caminho à privatização da educação e às políticas de liberdade de escolha para as famílias.

## **A emergência das políticas de escolha em educação**

A emergência dos debates acerca da liberdade de escolha da escola pelas famílias não pode ser descontextualizada, como afirmam João Paraskeva e Wayne Au (2010), apoiados no trabalho de Naomi Klein, da “forma como os governos neocentristas radicais têm construído e conseguido manter a ideia de crise nos variadíssimos aparatos públicos” (p.8). Com efeito, a “direita política tem sabido estruturar a ideia de crise nas instituições públicas ao nível do senso comum, de tal forma que se tornou perfeitamente trivial um sentimento contra-público” (p.8).

Uma das forças políticas que em Portugal mais insistentemente tem mantido nos debates públicos esta ideia de crise e de risco permanente é o Partido Popular, que agora se

encontra no Governo em regime de coligação com o Partido Social Democrata. Para esta força política<sup>25</sup>, o que falta à educação em Portugal é uma cultura de responsabilidade, esforço, exigência e rigor, uma maior autonomia das escolas, lideranças fortes e uma efetiva liberdade de escolha para as famílias com base em critérios claros e objetivos.

Nos mais importantes órgãos de comunicação social são frequentes os debates acerca da violência reinante nas escolas públicas, do grau de facilitismo do ensino e dos exames nacionais, da necessidade de reforçar a autoridade dos professores e de acabar com a indisciplina prevalente na generalidade das escolas públicas. A ampliação mediática destes debates e de um ou outro incidente que sempre vai ocorrendo numa ou noutra escola tornam-se no centro organizador das discussões públicas sobre educação, que é assim trivializado e aceite como senso comum, não obstante os sindicatos e outras associações de professores e professoras discordem publicamente desse cenário de pânico e de risco permanente da educação pública.

Neste turbilhão mediático ganham especial destaque termos como qualidade e excelência que são amplamente usados como justificações para as reformas que se reivindicam sem nunca chegarem a ser concretamente definidos, ou, o que é pior, aceitando-se à partida a sua definição baseada em concepções mercantilistas e individualistas da vida social em geral e da educação em particular.

No Programa do XIX Governo Constitucional de Portugal<sup>26</sup>, elaborado pelo CDS-PP e pelo PSD, as duas forças políticas que neste momento governam o país, a educação é apontada como a grande aposta para o futuro. Assume-se à partida que a educação pública está em crise e que precisa de ser reestruturada. Logo nos parágrafos iniciais é deixado claro que “o Governo assume a Educação como um serviço público universal<sup>27</sup> e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia” (p.109). Fica subentendido que as escolas públicas são lugares onde reina o facilitismo e o laxismo, onde os professores não são exigentes consigo próprios nem com o trabalho que realizam com os alunos e as alunas, lugares onde não se trabalha de forma séria e onde não há rigor científico no ensino dos vários temas curriculares; instituições descontroladas onde reina a indisciplina e a violência.

O atual Ministro da Educação, Nuno Crato, (um matemático professor do Instituto Superior de Economia e Gestão que recentemente escreveu vários livros criticando abertamente aquilo a que chamou de pedagogias construtivistas)<sup>28</sup>, declarou publicamente<sup>29</sup> que do seu ponto de vista a educação em Portugal tinha essencialmente três problemas:

- 1) Não haver seriedade na avaliação das aprendizagens dos alunos, pelo que são necessários mais exames que possam ser comparáveis de ano para ano, preferencialmente elaborados por uma entidade externa ao Ministério da Educação, como por exemplo uma entidade privada.

- 2) Necessitar de uma maior focalização nos conteúdos, sobretudo na matemática e na língua materna e de definir standards claros e objectivos com base nos quais se possam comparar as aprendizagens dos alunos.

3) não haver uma rigorosa avaliação dos professores com base nos resultados dos alunos.

Subtende-se então que os professores não fazem um trabalho sério quando avaliam os seus alunos, devem ser avaliados pelos resultados destes com base em exames totalmente desligados dos contextos reais e das suas práticas, e que aquilo que conta como conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas deve ser essencialmente aquilo que é avaliado pelas instâncias internacionais como a OCDE em avaliações periódicas como o PISA, que avalia sobretudo a leitura, a literacia científica e a literacia matemática.

É em torno destas questões que se centram os debates públicos sobre educação sem que nunca seja realmente desvelada a agenda ideológica oculta por detrás deste tipo de análises. Não existem oportunidades no espaço mediático para discussões realmente significativas em que seja debatido o que significa realmente educar; por que razões surgiram os sistemas educativos públicos; quais eram as suas principais finalidades; como mudaram e porque mudaram; quais devem ser hoje as principais finalidades dos sistemas educativos e como se encontram relacionadas com o aprofundamento da democracia e da justiça social. E como este tipo de discussões nunca tem lugar, ou se algumas vez chega a ter nunca é ampliado pelos órgãos de comunicação social, torna-se incomparavelmente mais fácil para os sectores sociais mais conservadores e para os partidários do neoliberalismo reclamar o recuo do estado e uma certa autonomia das escolas, e exigir que sejam as próprias famílias a escolher a escola para os seus filhos e filhas em função da prestação de contas de cada escola concreta e das suas concepções educativas enquanto família.

O que acontece é uma notável individualização daquilo que é uma questão pública e sobretudo política, pois tem que ver com a preparação do futuro de cada país e de cada sociedade. A educação acaba simplesmente reduzida a um bem de consumo e as escolhas educativas são definidas numa perspectiva utilitarista em função dos benefícios que dela podem advir num futuro breve aquando da entrada no mercado de trabalho. Trata-se de um investimento do qual se espera o maior retorno individual possível.

A relação entre as escolas e as famílias passa então a basear-se num modelo consumista (Torres Santomé, 2011) marcado pela escolha individual no seio de um mercado competitivo em que quem tem maior poder e importância social tem igualmente maiores possibilidades de escolha.

Não devemos aqui ignorar a própria história do movimento da escolha das escolas pois ela é bem elucidativa daquilo que está verdadeiramente em causa, mas que nunca é revelado. Diane Ravitch, no seu já famoso *The Detah and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education* (2010), conta-nos como emerge este movimento nos EUA da década de 50 do passado século XX. Até essa década, nos EUA, a maioria das crianças e jovens frequentava as escolas públicas da sua zona de residência. No entanto, em 1954 foi aprovada a histórica legislação que determinou o fim da segregação racial.

Nessa época, em muitas zonas escolares dos estados do sul persistia uma educação segregada, com escolas para brancos e escolas para negros. Muitas escolas responderam à

pressão legislativa através da adoção de políticas de escolha, ou seja, cada família tinha agora o direito de escolher a escola pública que entendesse mais adequada para os seus educandos. Como é evidente, a segregação continuou pois as famílias brancas escolhiam escolas frequentadas apenas por alunos brancos, enquanto que as famílias negras escolhiam escolas apenas frequentadas por alunos negros. Adicionalmente, quando a pressão das autoridades aumentou, vários estados do sul encorajaram a criação de novas escolas privadas com vista a acolherem os alunos brancos cujas famílias se opunham à integração racial, sendo a sua frequência nessas escolas financiada pelo estado. Essas escolas ficaram conhecidas por ‘academias segregadas’ e durante muito tempo, praticamente até perto da década de 80, a expressão ‘escolha da escola’ teve um sentido pejorativo muito ligado à segregação racial.

Como nos lembra Ravitch, “até à eleição de Ronald Regan em 1980, a questão da escolha foi um não-assunto no campo da educação, sobretudo porque era observada pelos media e pelas autoridades como um expediente que permitia aos alunos brancos escaparem à integração racial” (p.116). Foi apenas na década de 80 que ganharam vigor e todo um outro significado os programas de escolha da escola.

Regan foi muito influenciado pelo Prémio Nobel da Economia Milton Friedman, que já em 1955 tinha publicado o artigo seminal *The Role of Government in Education*<sup>30</sup>, tendo vindo a tornar-se um dos seus principais consultores. Nesse artigo, Friedman defendia a maximização do direito à escolha dos indivíduos e das famílias e, tendo tido conhecimento do que passava nos estados do sul numa fase já muito adiantada da preparação do artigo, referiu numa nota final saber que a sua proposta de financiamento público, mas gestão privada da educação, estava a ser aplicada como forma de escapar à abolição da segregação racial. No entanto, referiu nessa nota que ainda assim, do seu ponto de vista, o estado não deveria intervir, pois não deve ser a sua função condicionar as escolhas dos indivíduos e das famílias, seja porque razão for, desde que as escolhas de cada pessoa ou de cada família não tenham quaisquer efeitos prejudiciais sobre terceiros.

Ao longo da década de 80, as propostas de Friedman de livre escolha, mercantilização e privatização da educação, mais tarde desenvolvidas noutras publicações, tornaram-se nas bandeiras educativas das duas administrações Regan, conduzindo a mudanças de fundo no sistema educativo norte-americano que não apenas tiveram continuidade como foram até aprofundadas durante as administrações seguintes e até à atualidade, sobretudo através dos conhecidos programas *voucher*, *charter* e *homeschooling* (Ravitch, 2010, Paraskeva & Au, 2010a). Tal como nos EUA, também no Reino Unido se desenvolveram importantes reformas baseadas na mercantilização e privatização da educação, iniciadas com a Primeira Ministra Margareth Thatcher e também continuadas e aprofundadas pelos líderes que se lhe seguiram (Paraskeva, 2004, Paraskeva & Au, 2010). Como já tivemos oportunidade de salientar, este tipo de reformas, ainda que com variações e ritmos diferenciados vieram a tornar-se numa ampla tendência reformista de âmbito internacional.

Não faltaremos à verdade se afirmarmos que tal como a emergência dos programas de escolha da escola nos EUA visava a perpetuação de determinados interesses empenhados na manutenção de uma educação segredada e segregadora, também hoje a difusão mundial

das propostas de livre escolha das escolas oculta poderosos interesses dos grupos conservadores e das grandes multinacionais e organizações económicas internacionais com vista à mercantilização e privatização da educação pública, cujo efeito mais pernicioso é precisamente a consolidação de um modelo segregador de escolarização (Kozol, 2005).

Volvidas várias décadas de profundas reformas educativas em vários países baseadas em políticas mercantis e na livre escolha, a investigação tem revelado de forma consistente que as políticas de escolha da escola contribuem para acentuar as hierarquias sociais e não o contrário (Whitty, Power & Halpin, 1999; Gewirtz, 2001, Ravitch, 2010, Paraskeva & Au, 2010, Apple, 2010). Como salienta Torres Santomé, as possibilidades de escolha são desiguais e dependem essencialmente do capital cultural de que dispõe cada família. A investigação tem mostrado que apenas “as classes médias mais favorecidas e as classes altas têm informação e meios suficientes para beneficiar das políticas de escolha; com efeito, as escolhas que realizam os grupos sociais com menos recursos e menos capital cultural muito dificilmente os conduzem a sair dos núcleos habitacionais em que vivem” (2001, p.115). Num modelo consumista de relação entre a escola e as famílias, para além de ser necessário o acesso a informação sobre o sistema educativo por parte das famílias é também necessária a capacidade para analisar e avaliar corretamente essa informação a fim de realizar escolhas fundamentadas. Ademais, é igualmente necessário dispor dos recursos económicos que permitam suportar os efeitos não previstos de determinadas escolhas como é o caso dos custos de transporte, atividades extracurriculares, alimentação, etc. (Torres Santomé, 2011). Como sabemos, estes requisitos não são iguais em toda a população pelo que essa desigualdade se repercute e condiciona em muito as possibilidades de escolha de muitos grupos sociais.

Estas questões são essenciais e explicam em muito as razões pelas quais as classes médias se aliam aos grupos sociais mais conservadores na defesa das políticas de escolha da escola e de uma concepção mercantilista, meritocrática e exclusivista da educação. Dado o seu capital cultural estão numa posição privilegiada para exercer o seu direito à escolha.

Ademais, num mercado educativo concorrencial baseado na prestação de contas ao consumidor em função dos resultados dos alunos, as próprias escolas competem pelos melhores alunos que lhes permitam alcançar boas posições nos rankings escolares. Mais uma vez, as famílias mais privilegiadas, com maior capital cultural, estão muitíssimo melhor colocadas para alcançar os seus objectivos estratégicos no exercício da sua escolha. Ademais, como salienta Apple (2004, 2010), perante a atual insegurança dos mercados de trabalho e o crescente desemprego, as classes médias compreendem que têm muito a ganhar com a competição entre escolas e a alteração das regras de acesso, pois ao fortalecerem-se os mecanismos de exclusão num contexto competitivo altamente segregador ganham uma vantagem suplementar sobre as classes mais baixas e os grupos sociais mais desfavorecidos que veem assim mais dificultada a sua luta pela igualdade de oportunidades.

É por isso que os constantes ataques à escola pública não podem deixar de ser perspectivados, como referem Paraskeva e Au (2010), referindo-se ao trabalho de Michael Apple, como “uma prova concludente dos muitos ganhos (embora não suficientes) que a escolarização pública foi conquistando... na luta por uma sociedade mais justa” (p.8). E

esta é precisamente uma das questões mais relevantes que devem ser colocadas no momento de analisar os projetos de livre escolha das escolas. Até que ponto tais projetos políticos “se inserem ou podem ser inseridos na luta por uma sociedade mais justa?” (p.8). Neste particular, importa perceber que possibilidades encerram os programas de escolha em termos de políticas de redistribuição e de reconhecimento cultural (Fraser, 2006). Prosseguem Paraskeva e Au (2010) que, não obstante a redistribuição de recursos e o reconhecimento cultural sejam remédios para a injustiça social nas sociedades contemporâneas, a verdade é que, infelizmente, tais remédios têm vindo a ser implementados sobretudo de formas afirmativas e não transformadoras. A grande diferença reside no facto de as soluções afirmativas procurarem “corrigir resultados desiguais de determinados arranjos sociais, sem perturbar os mecanismos que os instigam...” enquanto que “as propostas transformadoras visam corrigir os resultados desiguais reestruturando precisamente os quadros geradores dessas desigualdades” (p.9).

A grande questão é então compreender de que se fala quando se acena com a bandeira da livre escolha das escolas para as famílias e se tal projeto pende para o lado transformador ou não.

Como temos vindo a verificar, a resposta parece clara. A insistência numa suposta cultura comum, num currículo nacional, em metas educativas, na rigorosa avaliação das metas em função dos resultados dos alunos, entre muitos outros aspectos, não pende certamente para o reconhecimento cultural e para uma escola que valorize a diversidade cultural, que seja dialogante, realmente democrática, solidária, integradora, comunitária, descomplexada, culturalmente rica, expressiva e criativa. Em vez disso, as políticas de escolha encaminham as escolas no sentido de privilegiarem o individualismo, a competição, a cultura do esforço, a seleção dos mais capazes segundo os padrões culturais dominantes. Ao mesmo tempo, como também vimos, as políticas de escolha ocultam a diversidade de recursos necessários ao exercício da escolha em si, pelo que longe de garantirem uma maior redistribuição de recursos, agravam a desigualdade e reforçam os processos de reprodução social. Mesmo as políticas de cheque-ensino são em si mesmas ignorantes das complexas dinâmicas inerentes ao exercício da escolha e ao uso do cheque; bem como dos problemas de reconhecimento que geram ao potenciarem ainda mais os fenómenos de exclusão para determinados grupos sociais quando pretendem ter acesso a determinados espaços de escolarização.

Nancy Fraser (2006), partindo de uma perspectiva integradora de justiça social em que tanto a redistribuição como o reconhecimento se assumem como duas dimensões distintas mas interpenetradas de uma única ideia de justiça social, sugere-nos que no plano político sejam desenvolvidos programas de ação que descreve como caminhos médios, entre, por um lado, estratégias afirmativas que sejam politicamente exequíveis e, por outro lado, estratégias transformadoras, programaticamente sólidas, ainda que politicamente impraticáveis no imediato.

A estes programas de ação Fraser denomina de “reformas não reformistas”, isto é, normas ou programas com uma dupla face: por um lado, captam as identidades das pessoas e dos grupos sociais, satisfazendo algumas das suas necessidades tanto de reconhecimento

como de redistribuição; por outro lado, assumem uma trajetória de mudança estrutural fazendo com que, a longo prazo, sejam implementadas reformas mais radicais que, se propostas repentinamente seriam, do seu ponto de vista, impraticáveis.

Esta perspectiva de “reformas não reformistas” combina o carácter prático e imediatista das estratégias afirmativas com soluções transformadoras que atacam as questões de injustiça social na sua raiz. Mais uma vez, como temos vindo a argumentar, a progressiva mercantilização dos sistemas educativos combinada com as políticas de escolha das instituições escolares não parecem caminhar por aqui, muito pelo contrário. Em vez disso, têm provocado em diversos países um efeito claro de aumento da desigualdade e dos fenómenos de exclusão. Torres Santomé (2001) capta bem este processo segregador quando afirma que nestes contextos as escolas acabam contempladas como “clubes” que seleccionam estudantes e que se preocupam essencialmente com o seu prestígio e reputação, contribuindo dessa forma para o agravamento da injustiça social e o empobrecimento da democracia.

À medida que se acentua o processo de mercantilização do sistema educativo português o movimento da escolha ganha terreno e adeptos entre a opinião pública. Não obstante toda a investigação que tem sido divulgada e que levanta sérias dúvidas acerca das políticas de escolha das escolas intimamente aliadas à retórica de mercado, o novo Governo português parece decidido a avançar por caminhos dos quais já muitos vêm aconselhando a recuar (Ravitch, 2010).

## **A concluir**

Numa obra muito recente em que Boaventura de Sousa Santos (2011) exprime amarguradamente o seu desencanto com o estado de autoflagelação a que Portugal chegou (mas ao mesmo tempo manifesta a sua esperança nas possibilidades de um outro mundo, uma outra Europa e um outro país) sintetiza de forma magistral como parte das dificuldades em analisar as contradições em que se encontra submergido o estado português repousa na heterogeneidade do próprio estado, tanto na sua estrutura como no seu desempenho. Com efeito “o estado administrativo coexiste com o estado empresarial e com o estado das parcerias público-privadas. Por sua vez, o estado regulador coexiste com o estado desregulador e o estado repressivo com o estado protetor... O estado que é hoje visto frequentemente como um problema é, ao mesmo tempo, visto como solução para muitos problemas” (p.108). Segundo Boaventura, e muito em linha com aquilo que fomos defendendo ao longo da nossa argumentação, essa heterogeneidade do estado resulta também “da evolução histórica das relações entre o estado, a sociedade civil e entre o estado e o mercado” (p.108) sendo que “no que respeita às relações estado/sociedade civil, dominaram nos últimos cem anos duas concepções diametralmente opostas: uma que viu no estado democrático forte e interventor a condição para a emergência de uma sociedade civil forte..., e outra que viu nesse mesmo estado o grande obstáculo à constituição de uma sociedade civil forte... Paralelamente, no que respeita relações estado/mercado detectamos

igualmente duas posições opostas: uma que viu no estado regulador a condição essencial para os mercados serem eficientes e não terem comportamentos irracionais e perversos..., e outra, que tem vindo a dominar desde os anos de 1980, para a qual os mercados são eficientes e sê-lo-ão tanto mais quanto menor for a regulação estatal” (p.108-109). Continua Boaventura que a estas tendências em permanente tensão se deve adicionar um outro aspecto que tem que ver com “o desempenho assimétrico e desigual das instituições segundo o capital social e político de quem a elas recorre”, factor este que adquire especial relevância no contexto das políticas de escolha das instituições escolares.

Segundo este importante autor, é no seio destas tensões e contradições que está em curso uma luta pelo controlo do estado, que é hoje, em Portugal, “a luta menos regulada e mais selvagem. A apropriação privatística do estado e das suas políticas por parte de grupos de interesse ocorre frequentemente a coberto dos imperativos económicos transnacionais, mas com o propósito de acautelar os seus interesses próprios, por vezes bem locais” (p.109-110). Não restam dúvidas de que está em curso o rapto da instrução pública (Paraskeva, 2004).

A mobilização dos cidadãos e das cidadãs, da classe docente e todas as pessoas e instituições preocupadas com a educação e empenhadas na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e na exigência de uma democracia efetiva é essencial com vista ao controlo público do estado que em muitos casos foi, como não restam dúvidas, capturado pelo mercado com o consentimento fabricado da população.

É necessário produzir e fazer circular discursos contra o avanço da mercantilização e da privatização da educação pública. É necessário edificar um senso comum contra-hegemónico que desperte os cidadãos e as cidadãs para o precipício em direção ao qual nos encontramos a caminhar e que apenas produzirá mais injustiça, maior desigualdade e instabilidade social.

### Notas

<sup>1</sup> O debate acerca da evolução do socialismo e da social democracia após a queda do muro de Berlim mantem-se, mas é hoje claro que a família socialista europeia, na qual podemos encontrar tanto socialistas como sociais democratas e partidos trabalhistas, adoptou uma terceira via (Giddens, 1999) que, na prática, a conduziu a uma gradual viragem à direita ao ritmo da economia global e, ainda que mais explicitamente nuns casos do que noutros e com ritmos diferenciados, à adopção sem reservas de muitas das ideias neoliberais. Tal como sucede em Portugal, os partidos socialistas continuam a fazer finca-pé da sua posição à esquerda, mas a verdade é que em muitos casos foram os responsáveis pela introdução e desenvolvimento de muitas políticas neoliberais, edificando um “neocentrismo radical” que urge hoje desconstruir (Paraskeva, 2004).

<sup>2</sup> *Programa do XIX Governo Constitucional*, disponível em linha em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Governo/ProgramaGoverno/Pages/ProgramadoGoverno.aspx> - consultado a 20 de Junho de 2011.

<sup>3</sup> Idem, p.7.

<sup>4</sup> Idem, p.8.

<sup>5</sup> Idem, p.110.

<sup>6</sup> Como refere Torres Santomé (2001), apoiado no trabalho de Manuel Castells, tais tecnologias permitem, a partir de determinada altura, possibilidades comunicacionais e de gestão da informação que revolucionam as organizações e o

- mundo do trabalho. Mas ao mesmo tempo, a extraordinária capacidade de recolher, processar e utilizar enormes quantidades de informação sobre os cidadãos e as cidadãs e os seus comportamentos converte-se num ativo estratégico de enorme relevância para a promoção e comercialização de bens e serviços, e, inclusivamente, para a criação de novas necessidades de consumo no contexto de um mercado que é agora global.
7. Relembramos aqui que Portugal se encontra na atualidade vinculado a um Memorando de Entendimento acordado com o FMI, o BCE e a Comissão Europeia a título de contrapartida de um empréstimo ao país de 78 000 milhões de euros. No essencial, esse memorando prevê uma muito acentuada redução da despesa pública em sectores como a educação e a saúde, entre outros, e uma significativa diminuição da influência do Estado na economia, ao passo que recomenda a diminuição da carga fiscal sobre as empresas e o reforço das condições para o desenvolvimento e expansão da iniciativa privada.
  8. Mais adiante, na secção seguinte, faremos referência a algumas importantes reformas que têm sido realizadas em Portugal nas últimas décadas, particularmente no sector da educação, e que consubstanciam os argumentos que temos vindo a expor.
  9. Em *Público*, 22 de Fevereiro de 2011
  10. *Idem*.
  11. Esta notícia alarmista foi divulgada em todos os jornais diários de grande circulação em Portugal e também pelas principais cadeias televisivas. A título de exemplo veja-se artigo no jornal *I*, de 31 de Dezembro de 2010, disponível em <http://www.ionline.pt/conteudo/96159-relatorio-2010-alunos-nao-sabem-raciocinar-nem-escrever> e notícia da Tvi24, de 31 de Dezembro de 2010, disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/i-jornal-revista-de-imprensa-tvi24-ultimas-noticias-quiosque/1222607-4071.html>
  12. <http://www.fle.pt/index.php>
  13. É consensual a necessidade de uma criteriosa avaliação periódica dos serviços públicos proporcionados às populações. O que é preocupante neste contexto fortemente influenciado pelas políticas neoliberais é que esses critérios e standards de qualidade acabam definidos segundo uma perspectiva mercantil e sem nenhuma participação e debate que envolva todos os sectores sociais interessados em tais serviços.
  14. Para uma análise mais detalhada da temática, tanto anterior como posterior a este período veja-se, por exemplo, Lima, 2011.
  15. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL43-89.pdf>, consultado a 4 de Agosto de 2011
  16. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.pdf>, consultado a 4 de Agosto de 2011
  17. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, consultado a 4 de Agosto de 2011
  18. Ver, a título de exemplo, o artigo no jornal *Público* intitulado “Ranking 2010: Só duas escolas públicas entre as 20 mais bem classificadas”, disponível em linha em [http://www.publico.pt/educacao/ranking-2010-so-duas-escolas-publicas-entre-as-20-mais-bem-classificadas\\_1461055](http://www.publico.pt/educacao/ranking-2010-so-duas-escolas-publicas-entre-as-20-mais-bem-classificadas_1461055)
  19. Consultar em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>, acedido a 4 de Agosto de 2011
  20. Disponível para consulta em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp), consultado a 4 de Agosto de 2011
  21. Disponível para consulta em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL\\_75-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL_75-2010.pdf), consultado a 4 de Agosto de 2011
  22. Disponível para consulta em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DR\\_2-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DR_2-2010.pdf), consultado a 4 de Agosto de 2011
  23. *Programa do XIX Governo Constitucional*, disponível em linha em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Governo/ProgramaGoverno/Pages/ProgramadoGoverno.aspx> - consultado a 20 de Junho de 2011.
  24. As escolas com contratos de associação são escolas privadas cujas propinas de todos ou de uma parte significativa dos alunos são financiadas pelo estado. Na prática são escolas privadas financiadas pelo estado.
  25. As posições do CDS-PP em matéria de educação podem ser consultadas em [http://www.cds.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123:educacao&catid=104:cds&Itemid=81](http://www.cds.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=123:educacao&catid=104:cds&Itemid=81)
  26. *Programa do XIX Governo Constitucional*, disponível em linha em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Governo/ProgramaGoverno/Pages/ProgramadoGoverno.aspx> - consultado a 20 de Junho de 2011.
  27. A termo ‘gratuito’, tal como surge na alínea a) do ponto 2 do Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, é aqui suprimido, provavelmente de forma não displicente. A Constituição da República Portuguesa está disponível em linha e pode ser consultada em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

- <sup>28</sup>Veja-se, a título de exemplo, o enorme sucesso editorial que constituiu o livro de Nuno Carto *O “Eduquês” em Discurso Directo. Uma crítica à pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva, 2006, já com várias reimpressões.
- <sup>29</sup>Estas declarações, representativas de muitas outras em múltiplos espaços mediáticos, estão disponíveis no Youtube e podem ser visualizadas e ouvidas em [http://m.youtube.com/index?desktop\\_uri=%2F&gl=US#/watch?v=WBOPbcXBrpo](http://m.youtube.com/index?desktop_uri=%2F&gl=US#/watch?v=WBOPbcXBrpo)
- <sup>30</sup>O clássico artigo de Friedman está disponível em linha em vários sítios e pode ser consultado, por exemplo, em <http://www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm>

## Referências

- Apple, M. W. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of educational Reform. *Educational Policy*, vol.18, nº1, pp.12-44, 2004.
- Apple, M. W. *“Endireitar” a Educação: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- Ball, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol.25, nº89, pp.1105-1126, 2004.
- Bauman, Z. *Préface*. Em D. Macedo. *A Democracia Imposta. Diálogos com Noam Chomsky e Paulo Freire*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.7-12, 2011.
- Castells, M. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume 1 – A Sociedade em Rede*. 3ªEd., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- Castells, M.; Ince, M. *Conversas com Manuel Mastells*. Porto: Campo das Letras, 2003.
- CRSE. *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação, 1986.
- EURYDICE. *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação. Disponível em linha em <http://eurydice.gepe.min-edu.pt>, 2007.
- Formosinho, J. *O Currículo Uniforme Ponto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- Fraser, N. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Em N. Fraser; A. Honneth. *Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata e Fundación Paideia Galiza, pp.17-88, 2006.
- Gewirtz, S. *The Managerial School*. London: Routledge, 2002.
- Giddens, A. *Para uma Terceira Via. A renovação da social democracia*. Lisboa: Presença, 1999.
- Kozol, J. *The Shame of the Nation. The restoration of Apartheid schooling in America*. New York: Three Rivers Press, 2005.
- Lima, L. C. *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, 2011.
- Macedo, D. *A Democracia Imposta. Diálogos com Noam Chomsky e Paulo Freire*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.
- McCarthy, C. *et. al. Movimento e Inércia na Reorientação Neoliberal da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- Paraskeva, J. M. O nome, a coisa e... o currículo. Perversos motes da perigosa glosa neo-centralista radical. *Educação & Psicologia*, vol.16, nº2, p.101-113, 2004.
- Paraskeva, J. M. O Rapto da Instrução Pública. Perversão e Normalização das Bases Discursivas no Epicentro das Políticas Educativas da Nova Direita. Em J. M. Paraskeva (Org.). *Mercantilização da Educação – Volume I*. Mangualde: Edições Pedagogo, (no prelo).
- Paraskeva, J. M.; Au, W. (Des)ilusão da Escolha em Educação. Em J. Paraskeva; W. Au. *O Direito à Escolha*

- em Educação. Cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico.* Mangualde: Edições Pedagogo, pp.7-16, 2010.
- Paraskeva, J. M.; Au, W. *O Direito à Escolha em Educação. Cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico.* Mangualde: Edições Pedagogo, 2010a.
- Paraskeva, J. M. Compreendendo o Presente Escavando o Passado. *Itinerários. Fórum Global de Investigação Educacional*, 1(2), pp.98-99, 2011.
- Ravitch, D. *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education.* New York: Basic Books, 2010.
- Santos, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* Porto: Afrontamento, 2006.
- Santos, B. S. *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação.* Coimbra: Almedina, 2011.
- Torres Santomé, J. *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morata, 1998. (5ª Reimp.).
- Torres Santomé, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Ediciones Morata, 2000. (4ª Reimp.).
- Torres Santomé, J. *Educación en tempos de neoliberalismo.* Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Torres Santomé, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. *La escuela, el estado y el mercado.* Madrid: Ediciones Morata, 1999.

### **Correspondência**

**Pedro Manuel Patacho** – É Professor adjunto no Instituto Superior de Ciências Educativas em Portugal e doutorando na Universidade da Coruña sob orientação de Jurjo Torres Santomé. Director Editorial das Edições Pedagogo, editora especializada em educação, com particular enfoque em políticas educativas e curriculares. Projecto de Investigação em curso: Educação escolar e participação das famílias num contexto de "autonomia" e mercantilização dos sistemas educativos. Principais interesses: políticas educativas e curriculares; educação, democracia e justiça social; ativismo social; práticas educativas democráticas.  
**Email:** ppatacho@yahoo.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.

---