

## A PRIVATIZAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E AS SUAS PRIVAÇÕES

Carlos A. Vilar Estêvão

Resumo Parte-se da análise do fenómeno da privatização na educação e da qualidade da gestão privada para se questionar, num primeiro momento, a imputação apriorística dos padrões de qualidade ao ensino privado dentro do contexto mais amplo das políticas neoliberais aplicadas à educação. Num segundo momento, analisar-se-á esta mesma problemática tendo em conta o contexto português e designadamente algumas tentativas actuais para inverter o paradigma de excelência tradicionalmente alocado no ensino público a favor, agora, do ensino privado. O artigo termina com uma análise à privatização da qualidade e suas implicações em termos de *privação* de direitos.

Palavras-chave privatização; qualidade total.

Iremos neste trabalho problematizar a relação vulgarmente estabelecida entre o ensino privado e a qualidade no sentido de questionar a imputação *a priori* dos padrões de excelência e de qualidade a este sector dentro do sentido mais amplo das políticas de privatização e liberalização da educação, para referenciar-mos depois algumas tentativas actuais de inversão do paradigma que, no nosso país, instituiu o ensino público como modelo a seguir pelo ensino privado, apresentando, por fim, as implicações sociológicas do fenómeno da privatização da qualidade em termos de direitos dos cidadãos.

### O fenómeno da privatização na educação e a qualidade da gestão privada

É característico das políticas contemporâneas que visam um acréscimo de competitividade, de diferenciação e especialização, de eficiência e eficácia, a referência à privatização e liberalização, fenómeno a que obviamente a educação não ficou alheia, instituindo-se inclusive em muitos países como uma das áreas privilegiadas de investimento das políticas neoliberais, aproveitando algum desencanto pelo fracasso das metas educativas que visavam a expansão do princípio da igualdade de oportunidades, assim como um certo receio pela perda dos valores tradicionais aliado a um acréscimo de violência e debilitação da autoridade progressivamente constatada na escola.

O processo privatizador e liberalizante ao nível da educação tem-se apresentado sob diferentes formas e cambiantes, cobrindo um leque diversificado de propostas que vão, designadamente, da reivindicação de uma privatização dos meios financeiros para se aceder a uma educação de “boa qualidade”, até outras

formas como: a privatização de funções (de inspecção e avaliação, por exemplo) e de serviços educacionais auxiliares ou o recurso ao desmembramento ou à contratação de serviços externos; o desinvestimento nas escolas públicas e subsídio das escolas privadas; a cedência de instalações a privados ou a possibilidade de exploração privada de escolas públicas; a assunção de princípios da economia de mercado, da modernização, de métodos e técnicas de *marketing* e de gestão privada nas organizações educativas; a introdução de consultores educacionais privados nas escolas; a implementação de políticas que propugnam fronteiras mais abertas e liberdade de inscrição dos filhos nas escolas escolhidas pelos pais; a maior participação na vida da escola de actores do meio envolvente ligados às actividades socioeconómicas e culturais e também políticas; as novas formas de colaboração ou parceria como resposta às questões de desenvolvimento educacional; as reformas curriculares que integram matérias mais conotadas com o contexto empresarial; enfim, a nova focalização da temática da qualidade não assente tanto no saber dos peritos, mas mais num tipo de qualidade orientado para o cliente, para o consumidor (C. Estêvão 1994; G. Walford, 1990 e 1992), dentro da perspectiva da “qualidade total” que deve abranger toda a organização e transversalizar todas as outras funções organizacionais.

Estes reflexos do espectro da privatização e liberalização no plano da educação tendem, por seu lado, a vir associados à crença na ineficácia do Estado em concretizar as metas educacionais em contraste com a confiança nas relações de tipo contratual mercadorizado entre as esferas pública e privada (conducentes a uma individualização das relações sociais) ou nas potencialidades do mercado para substituir com vantagem o Estado em algumas vertentes da sua intervenção social. Na verdade, e na sequência da nova ideologia no campo da educação — cujos traços mais significativos poderíamos resumir à generalização da regulação do mercado educativo, à transformação do cidadão em consumidor com direito a escolher a escola da sua preferência, à reindividualização das relações sociais, à ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos actores educativos e à promoção do consumidor em modelo cívico — a retirada do Estado do funcionamento da educação é reivindicada, entre outras razões, quase sempre em nome da ilegitimidade da sua intervenção e da própria qualidade (considerada de baixo nível) deste serviço social quando dispensado por instituições estatais.

Se partirmos ainda da análise desta “nova cultura política” que o fenómeno da privatização pretende veicular, mas agora analisada a partir de um outro campo que tem a ver com a gestão e mais concretamente com a qualidade da *nova gestão*, poderíamos concluir que as suas dimensões — designadamente de afirmação de uma maior autonomia dos gestores na tomada de decisões, de uma menor preocupação pela legitimidade das pressões e protestos públicos, de profissionalização da gestão, de maior atenção ao controlo dos resultados e às medidas e padrões de *performance*, de menor regulamentação do exercício da gestão, de relevância da modernização e racionalização de metas e procedimentos despolarizadas politicamente, e ainda de prossecução do objectivo da *total quality management* — tendem todas elas a reforçar ideologicamente o apriorismo da excelência da esfera privada.<sup>1</sup>

Detendo-nos nesta última dimensão, ou seja, na questão da qualidade no domínio da gestão, verifica-se desde logo que ela tem vindo a constituir-se num tema verdadeiramente recorrente, abrangendo, para além de uma outra ênfase às metas e aos processos de planeamento mais sintonizados com os que ocorrem no mundo empresarial, a preocupação pela sua globalidade e transversalidade funcional, o incremento das relações entre fornecedores e consumidores, a maior escuta à clientela e ainda a reformulação da morfologia hierárquica da gestão tradicional. Neste novo contexto, os gestores passam a desempenhar sobretudo um papel importante de liderança, agora interpretada como uma questão de estímulo a uma alta realização e constante melhoria a que devem aliar-se outras ferramentas, como as de índole ética e cultural, para que o trabalho dos outros seja mais facilitado e o seu poder concomitantemente ampliado, e assim se cumpram mais naturalmente os objectivos da organização e se realizem, ou mesmo se ultrapassem, as expectativas dos interessados (S. Murgatroyd e C. Morgan, 1992: 55 e 60).

Mas será que a gestão privada é de facto qualitativamente superior à gestão pública e que a *performance* das empresas privadas excede necessariamente a das empresas públicas? Apesar de frequentemente se propalar essa convicção, ou esse desejo, a verdade é que não há suficiente sustentação empírica para corroborar tal crença, uma vez que as investigações se têm revelado também aqui insatisfatórias “deixando o campo a uma mistura de reflexão de experiência pessoal com especulação” (G. Allison, 1986: 218). Por outro lado, quando se realça em termos comparativos o grau de eficiência e eficácia da gestão privada face à gestão pública, nem sempre os padrões em relação aos quais a produtividade é mensurada (saber, por exemplo, se eles integram dimensões como a justiça, a maximização do bem-estar social, a salvaguarda dos interesses políticos e sociais, e não apenas o grau de obtenção de resultados em termos de lucro) e a qualidade deduzida são claramente expostos, subsistindo cumulativamente, também, a indefinição quanto ao que se entende por actividade gestonária, a qual pode oscilar, por exemplo, entre versões mais orientadas para a compreender como uma sucessão de actos técnicos ou como uma actividade simbólica, ou ainda como um acto essencialmente político e institucional.<sup>2</sup>

Mais, ainda que os defensores da iniciativa privada aloquem naturalmente a origem da qualidade do seu lado, propondo coerentemente a criação de um vasto mercado educativo (ou de um *quase mercado*, segundo outros) onde a concorrência entre sectores de ensino em função da maior ou menor satisfação da clientela se repercutiria positivamente num acréscimo de qualidade, não deixa de ser interessante sublinhar que, mesmo neste aspecto, os defensores da educação pública reivindicam para si os méritos da introdução da exigência de esquemas competitivos visando determinados padrões de qualidade, uma vez que foi nas escolas públicas que primeiramente se verificou tal processo, vindo mais tarde então a ser assumido pelo movimento da *school choice*, esta já com uma postura mais favorável à iniciativa privada e às escolas privadas.<sup>3</sup>

Poderíamos sintetizar este ponto afirmando que o conceito e a estratégia da privatização implicam efectivamente vertentes não unívocas, mas todas elas polarizadas do ponto de vista ideológico, que acabam por se reflectir naturalmente

também no plano das interpretações dos efeitos das políticas educativas. Além disso, este fenómeno da privatização transversaliza com frequência e fractura outras noções, como a da qualidade, o que remete para a necessidade de um questionamento mais profundo do seu relacionamento com as questões da equidade, da estratificação social, da igualdade de oportunidades, entre outras.<sup>4</sup>

### A privatização da educação e a qualidade no contexto português

A questão da privatização da educação em Portugal assume aspectos muito específicos, em si mesmos contraditórios, também resultantes das peculiaridades nacionais.

Em primeiro lugar, é de frisar 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 “hegemónico” (J. Aguiar, 1994: 205); simultaneamente, os próprios interesses da sociedade civil acabam por competir no sentido de realizar ou conseguir de algum modo a sua institucionalização no aparelho e categorias do Estado, em detrimento de uma maior concentração e organização do seu próprio poder e de uma maior sintonia com o contexto estrutural doméstico.

Outra tónica das especificidades nacionais é dada por B. Santos quando, na 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); na verdade, a ênfase dada ultimamente à sociedade civil não passaria de uma mudança de estratégia do Estado que substituiria o seu ciclo expansivo (na forma de Estado-Providência) por outro de retracção aparente, mas não menos interventor e regulador. Como consequência desta conjuntura, o Estado actuaria agora não através dos seus aparelhos burocráticos formais, mas por meio do *privado* sob a forma da sociedade civil na qual se depositaria, “por delegação, autênticos poderes do Estado, transformando-as em entidades para-estatais ou micro-Estados” (B. Santos, 1990: 23/24).<sup>5</sup>

No que diz respeito concretamente ao ensino, podemos dizer que este, tendo em conta esta caracterização das especificidades nacionais, se tem inscrito também no contexto deste “*semi* Estado-Providência” ou “*quase* Estado-Providência”, — tal como o B. Santos (1993: 20) caracterizou o Estado português — fazendo parte do círculo “íntimo” do Estado, sem uma grande consciência da sua instituição como política social, subsumida como sempre esteve na política do Estado escolar 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 ainda 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, 1994: 9)

Mas a situação actual pouco se alterou no que concerne à educação. Ainda que se aceite estarmos a passar por uma fase crítica de uma fórmula providencialista de Estado adoptada tardia e parcialmente em Portugal, a educação não se constituiu, até hoje, num domínio privilegiado de contestação alargada ao peso excessivo do Estado, ou de uma vincada reivindicação pela substituição da lógica estadista por uma outra de mercado, perdendo a oportunidade de beneficiar quer da identificação, abusiva mas frequente, entre mercado e sociedade civil, quer da corrente a favor de uma racionalidade alternativa centrada nos resultados e na redistribuição da responsabilidade educativa pelos actores locais, para além obviamente de um enquadramento constitucional mais propício ao exercício das liberdades e direitos sociais.

Neste contexto de grande peso institucional do Estado sobre a educação, que contrasta com a omissão de outros actores na reivindicação dos seus direitos políticos e sociais de cidadania, parece compreender-se melhor que as políticas de privatização ou de liberalização não se tivessem imposto no domínio da educação portuguesa com a mesma intensidade (também retórica) como em outros países ditos mais desenvolvidos, e que o sector do ensino privado (mormente ao nível do ensino não superior) permaneça como que subentendido no nosso sistema educativo, ignorando ele próprio as possibilidades criadas por esta nova conjuntura, apesar de tudo mais favorável à iniciativa privada, não conseguindo ser visto, por exemplo, como facilitador das “políticas produtivas” nem mesmo como potenciador da “correspondência negativa” entre os processos e formas da educação e da economia.

Obviamente que esta situação de dependência e marginalidade do ensino privado pode ter as suas vantagens: desde logo, as que decorrem do facto 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 simultaneamente não

instrumentalizadas de um modo explícito face a metas mercantis; depois, ao Estado é-lhe evitado também o ónus de rejeitar as críticas negativas que certamente adviriam se interviesse claramente neste sector, e, ao mesmo tempo, de dar um passo cujos resultados permaneceriam incertos sobretudo se comparados com a situação actual em que o ensino privado não tem deixado de cumprir um papel funcional à própria reprodução das relações sociais produtivas.

Podemos afirmar então, e no que concerne à educação, que as políticas privatizadoras ou liberalizadoras ainda estão a dar os primeiros passos entre nós, a não ser — e esta é outra das hipóteses explicativas para este fenómeno — 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! Mas prosseguindo, este balbuciar dos princípios reguladores do mercado no domínio da educação (e mesmo noutros domínios) torna possível afirmar que a privatização aplicada à educação, no nosso país, tem tido mais a ver com uma ideia, com uma retórica ainda pouco consistente, e menos com uma prática política definida; estaríamos assim, quanto muito, perante uma “privatização implícita”<sup>6</sup> em que aquilo que sobressai é fundamentalmente um certo desinvestimento do Estado de algumas responsabilidades no domínio de um sector específico da educação ao lado de um maior reconhecimento da iniciativa privada nas áreas do ensino profissional e do ensino universitário.<sup>7</sup> Neste sentido, parece-nos que a afirmação da incontestabilidade da influência das políticas neoliberais no campo da educação portuguesa é merecedora de ser questionada no seu alcance, mormente quando ampliada à situação do ensino privado não superior.

No nosso país, ainda, 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), ora as vantagens aprioristicamente salientadas, mormente em termos de qualidade, de eficiência e flexibilidade, com menores gastos para o erário público, sem se questionar, mais uma vez, a vertente da equidade, da solidariedade, da responsabilidade e justiça social que tal fenómeno pode fazer perigar, sobretudo quando a privatização é encarada apenas no seu aspecto técnico, obscurecendo a sua dimensão política.<sup>8</sup> Contudo, e mesmo em relação a este último aspecto, a relegitimação e a dignificação do ensino privado pela invocação da modernização, da eficiência e dos padrões da qualidade têm sentido alguma dificuldade em impor-se, uma vez que estas dimensões de excelência não têm sido experienciadas como *naturalmente* alocadas, ou identificadas com, do lado do privado.

### **A privatização da qualidade e as suas *privações***

Não obstante todas as fragilidades da privatização no domínio da educação portuguesa, o seu eventual fascínio (ao lado da sua repulsa) persiste, fenómeno este que terá a ver talvez com a sua marginalidade, ou seja, com a situação de o

próprio ensino privado ter sobrevivido na *fronteira interior* delineada pelo Estado, com um papel menor, e minorizado, no sistema educativo português, mas sempre, acrescente-se, com a pretensão reafirmada de ser um campo especialmente útil para a experimentação e inovação pedagógicas.

E uma das questões que imediatamente poderia ser suscitada quanto ao tema que aqui nos interessa é saber se o aludido fascínio do privado e de outros conceitos a ele associados, como a qualidade, não ofuscam também algumas *privações* em termos de direitos amplamente considerados. Se é verdade que, no que diz respeito ao ensino privado português, tal situação pode não colocar-se, tal não impede a pertinência de teoricamente levantarmos a questão de saber se, numa situação de privilégio do sector privado face ao sector público, aquele não acabará também por reproduzir as fraquezas deste último, a sua rigidez, os seus custos administrativos, com uma nova burocracia que, beneficiando dos méritos da gestão privada, acabará ainda por instalar-se no domínio da própria regulação. E, a verificar-se este cenário, que vantagens advêm, em termos qualitativos, para os cidadãos? Mas, antes disso, como provar que a privatização e a liberalização possuem a *graça* de produzir naturalmente o esperado *milagre* da multiplicação da qualidade que o contexto público *profano* não consegue?

Não pretendemos com isto negar o facto iniludível de que os processos privatizadores e liberalizantes oferecem algumas vantagens no domínio da educação, o que unicamente visamos aqui é salientar que esses processos omitem, ou privam-nos de, outras dimensões importantes, inclusivamente ao nível da própria qualidade, uma vez que esta pode não passar de mais uma inflexão estratégica para a transmissão, por exemplo, de determinadas posições sociais dos progenitores para os seus educandos, ou então não passar de um “expediente” para uma determinada escola privada, por exemplo, “vender” em nome da qualidade não tanto “mais qualidade” ou “melhor qualidade”, mas antes o que socialmente se quer expressar quando é referido o contributo da educação privada para a “seriedade, segurança, ordem, controlo, vigilância, eficácia, futuro, prestígio, respeito, disciplina” (C. Lerena, 1986: 342),<sup>9</sup> pois é sabido que a excelência de muitas escolas privadas de elite é construída na base destas dimensões, preocupando-se os responsáveis destas escolas sobretudo por controlar os processos selectivos de admissão de alunos (que determinam a qualidade do recrutamento e a representatividade de camadas socialmente privilegiadas sobretudo nos últimos escalões de escolaridade) e o modo como as interações sociais se processam no seu interior, valorizando a interiorização de uma *visão ascética* do trabalho escolar e os comportamentos de dedicação e de ordem, ao mesmo tempo que intentam a concretização de um ideal de *boa educação*, ou de uma *formação integral*, assente também numa *cultura* organizacional mais homogénea e integradora.

Todavia, por mais que esta perspectiva se apresente adequada àquilo que ocorre em muitas organizações educativas privadas, não deixa também de ser verdade que muitas análises sociológicas têm exagerado na acentuação da selectividade e da exclusão social propiciada pelo sector privado do ensino quando este visa a qualidade do seu ensino e a distintividade social.<sup>10</sup> De facto, se é certo que muitas escolas privadas, assumidamente elitistas ou com práticas que conduzem

à mesma caracterização, justificam a afirmação de visarem fundamentalmente padrões de qualidade meritocráticos e de aumentarem as probabilidades objectivas de estratos sociais favorecidos reforçarem o seu *ethos* de classe independentemente de preocupações com princípios como o da igualdade de oportunidades, por exemplo, não deixa de ser menos correcto afirmar que este juízo aparece claramente excessivo quando considerada a realidade social demasiado heterogénea das escolas privadas, designadamente daquelas que celebram com o Estado “contratos de associação”. Portanto, se muito do ensino privado não passa de um operador de diferenciação e reprodução social, afirmá-lo sem mais e por generalização a todo o ensino privado parece redutor da complexidade das relações que a educação privada mantém com a questão das estratégias das classes sociais e com a estratificação social.<sup>11</sup>

Por outro lado, se a qualidade e a versão mais recente da *gestão da qualidade total* (que propõe a transferência de todo um arsenal de procedimentos *industriais* da qualidade para o campo da educação) tendem a fazer emergir as escolas privadas como organizações educativas mais apostadas em projectos sintonizados com o desenvolvimento de currículos educacionais empresariais de qualidade e em que as preocupações passam a ser sobretudo de ordem pragmática, sem receio pela utilização de uma linguagem com referenciais de mercado, há que interrogar-nos mais uma vez se este enquadramento da *qualidade* e da *gestão da qualidade total* reforça precisamente a posição do cidadão e dos seus direitos democráticos e nomeadamente o seu controlo sobre as definições de qualidade, ou se, pelo contrário, estamos a promover, em nome da sociedade civil, uma “sociedade civil mercadorizada” (G. Whitty, 1996) onde os direitos dos indivíduos como cidadãos cedem aos dos indivíduos enquanto consumidores. Isto significa que, em nome da qualidade e da *gestão da qualidade total*, as decisões sobre políticas educativas podem não salvaguardar os direitos do *mundo cívico*, com consequências negativas ao nível da justiça social e da capacidade de mobilização colectiva dos menos capazes na defesa dos seus interesses.

Esta situação pode tornar-se tanto mais grave quanto as abordagens sobre a qualidade e a *gestão da qualidade total* raramente equacionam essa mesma qualidade como uma questão política ou então como um ritual de um outro controlo, precisamente pela ênfase aos seus vectores técnicos ou à qualidade entendida como uma tecnologia de gestão. E assim sendo, a qualidade e a *gestão da qualidade total* podem ocultar, por exemplo, o objectivo de se querer “fazer mais com menos”, ou então a intenção de uma certa disciplinação panóptica do trabalho na sequência de uma espécie de “triumfalismo gerencial” (a que vimos assistindo) e que mascara não só a intensificação e a mercantilização do trabalho, mas também a própria hierarquização de formas de qualidade, favorecendo-se as que mobilizam as “novas formas de inteligência” que, no limite, podem conduzir a algumas práticas de *eugenismo laboral*, tendentes a seleccionar os *arianos* sobrequalificados e multi especializados.

Terminaríamos então afirmando que se o contexto político do Estado em crise e o ambiente de renovação científica e técnica, para além de outras condições, podem levar, na verdade, a que a educação progressivamente se diferencie em

circuitos de escolarização de qualidade muito desigual segundo a pertença ao sector público ou ao privado, com benefício para a educação privada, que adquiriria um novo elã precisamente por actuar num terreno que, pelo menos aparentemente, lhe é mais favorável, há que atender também às lógicas de exclusão e de privação que este desenvolvimento das políticas educativas possa vir a ter, ainda que prosseguidas em nome da “qualidade do ensino”, assim como aos seus arautos saídos desta “nova manhã de nevoeiro”. E enquanto esperamos pelo “desejado”, quantas iniciativas terão de fenecer por “esta espécie de neo estalinismo da qualidade arvorada duma legitimidade de fresca data a golpes de palavras ocas de sentido, de exortações, de moralismo” a que se referiu C. Rochet (1995: 300) ?

## Notas

- 1 Segundo J. R. Hackman e R. Wageman (1995: 309), este movimento da *total quality management* assume já verdadeiros contornos de “um movimento social”, nomeadamente nos Estados Unidos, tendo-se espalhado da indústria para as organizações de saúde, burocracias públicas, organizações não lucrativas e instituições educativas.
- 2 Mais uma vez, colocar-se dicotomicamente a questão pode obscurecer mais do que elucidar a natureza da gestão, uma vez que “o dilema do sector privado é que o domínio público estabelece as suas condições das quais o sector privado depende. O dilema para o domínio público é que, enquanto, tem a sua própria razão de ser (*rationale*), ele deve incluir o sector privado. A definição de público e a de privado dependem uma da outra”. (J. Stewart e S. Ranson, 1994: 58).
- 3 Ver M. e R. Friedman (s/d: 228). Estes dois autores consideram ainda que: “à medida que o mercado privado fosse absorvendo alunos, a qualidade de todo o ensino melhoraria de tal maneira que até o pior, embora pudesse estar ao nível *relativamente* mais baixo na escola, seria melhor em qualidade *absoluta*.” (*idem*: 229).
- 4 E com a “estratificação residencial”, que os defensores do privado dizem agravar-se com o monopólio estatal da educação em prejuízo dos mais desfavorecidos.
- 5 Consuma-se assim a caducidade da própria distinção entre Estado e sociedade civil, ampliando-se o poder do Estado pela própria criação de “espaços de sociedade civil” ou “sob a forma de sociedade civil” (B. Santos, 1990: 25).
- 6 Expressão de P. Starr (1989: 24).
- 7 De facto, uma primeira constatação que aqui pode ser feita é que, é no ensino profissional e no superior (este último mercê do grande crescimento verificado ultimamente em cursos mais orientados para a parte humanística ou para aquelas que não exigem grandes investimentos tecnológicos) 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 directamente por meio de subsídios e de outros apoios, quer mesmo pela instituição do “privado como política pública” (L. Lima, 1995).

- 8 Curiosamente, a privatização tende a suscitar questões sobretudo relacionadas com a adequabilidade do sector público, permanecendo frequentemente as mesmas questões relativas ao sector privado na penumbra das discussões.
- 9 De modo mais radical, a superioridade reivindicada pela escola privada poderia não passar, portanto, de uma crença assente “na dinâmica interna de uma sociedade claramente cindida pela divisão social do trabalho (material/intelectual), que não é percebida pelas suas consequências sobre o desempenho escolar, pelo comum dos usuários das escolas (públicas e particulares)” (E. Brandão, 1989: 106).
- 10 Como exemplo desta tendência de exclusão são apresentadas as *public schools* inglesas (cf. G. Walford (1986).
- 11 Tal procedimento, enfim, pode incorrer no “monotematismo”, a que aludiram R. Ballion *et al* (1978), que poucas conclusões permite extrair, podendo até dificultar a análise que permita saber quem aproveita do funcionamento actual do ensino privado, para além de poder ocultar que a questão do elitismo não pode restringir-se à educação privada dado que muitas escolas públicas têm práticas mais elitistas que as suas congéneres privadas.

### Referências bibliográficas

- Aguiae, J. (1994), “Sociedade política, modernização e ensino”, R. Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto, Asa, pp. 199-218.
- Allison, G. (1986), “Public and private administration leadership: are they fundamentally alike in all unimportant respects?”, in T. J. Sergiovanni, e J. E. Corbally (orgs.), *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, Chicago, University of Illinois Press, pp. 214-239.
- Ballion, R., *et al* (1978), *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*, Paris, Commissariat Général du Plan, CORDES.
- Carneiro, R. (1994, org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto, Asa, pp. 199-218.
- Estêvão, C. V. (1994), “Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas”, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), pp. 95-111.
- Friedman, M., e R. Friedmen (s/d), *Liberdade para Escolher*, Mem Martins, Europa-América.
- Hackman, J. R., e R. Wageman (1995), “Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues”, *Administrative Science Quarterly*, 40, 309-342.
- Lerena, C. (1986), “Enseñanza pública y enseñanza privada en España: sobre el porvenir de una ilusión”, in M. F. Enguita (org.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, pp. 331-372.
- Lima, L. (1995), “O privado como política pública”, *Rumos*, n.º 4, Maio-Junho, p. 11.
- Murgatroyd, S., e Morgan (1992), *Total Quality Management and the School*, Buckingham, Open University Press.
- Rochet, G. (1995), *Management das Associações*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Santos, B. S. (1994), *Pela Mão de Alice : O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento.

- Starr, P. (1989), "The meaning of privatization", in S. B. Kamerman e A. J. Kahn (orgs.), *Privatization and the Welfare State*, Princeton, Nova Jérсия, Princeton University Press, pp. 15-48.
- Stewart, J., e S. Ransos (1994), "Management in the public domain", in D. McKeivitt e A. Lawton (orgs.), *Public Sector Management. Theory, Critique and Practice*, Londres, Sage, pp. 54-70.
- Walford, G. (1986), *Life in the Public Schools*, Londres, Methuen.
- Walford, G. (1990), *Privatization and Privilege in Education*, Londres, Routledge.
- Walford, G. (1992), "Educational choice and equity in Great Britain", *Educational Policy*, Vol. 6, n.º 2, Junho, pp. 123-138.
- Whitty, G. (1996), "Autonomia da escola e a escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea", *Educação, Sociedade e Culturas*, Vol. 6, pp. 115-139.

Carlos A. Vilar Estevão, doutor em Educação na Especialidade de Administração Escolar, docente do Grupo Disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Escolar do Departamento de Ciências Básicas da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.