

ENSINO PRIVADO EM PORTUGAL

Contributo para uma discussão

Sérgio Grácio

Resumo Procura-se aqui contribuir para o equacionamento de algumas questões ligadas à reivindicação da liberalização do ensino. A discussão tem lugar essencialmente a partir de duas vertentes: por um lado, examina-se a noção de bolsa de escolas, avançada com bastante insistência pelos defensores da liberalização; por outro analisam-se algumas dinâmicas de desenvolvimento dos ensinos privado e público em Portugal. Procura-se apreender diversas configurações históricas do jogo das suas relações recíprocas, destacando os perfis das suas procura e oferta, da natureza da acção do Estado e da utilização de que têm sido objecto.

Palavras-chave ensino privado (séculos XIX e XX).

Introdução

A solicitação que nos foi dirigida por *Sociologia — Problemas e Práticas* para comentar o artigo de Carlos Estêvão (1998), publicado neste número da revista, foi para nós uma oportunidade para desenvolver uma reflexão que quase inevitavelmente existia já, mas não suficientemente sistematizada. Carlos Estêvão é um especialista em matéria de ensino privado, que realizou o seu doutoramento neste âmbito (Estêvão, 1996), e para além do artigo, a consulta deste seu trabalho foi uma ocasião de colher importantes elementos de informação e reflexão.

Se exceptuarmos o caso do ensino superior, o privado tem entre nós uma expressão quantitativa em matéria de frequência relativamente exígua, como adiante será mais bem precisado. Portugal acompanha, aliás, aqui a maior parte dos países da União Europeia (Ministério da Educação, 1995), e isto acontece não obstante a extensão dos períodos em que o país foi dirigido por governos que em princípio lhe seriam favoráveis (Carneiro, 1994; Afonso, 1997).

O autor levanta de resto um problema interessante quando aponta para elementos que considera contraditórios na situação presente: a crise do Estado e a muito maior aceitação do ideário liberal, além da liberalização efectiva da economia, pressionada pela concorrência à escala internacional, não foram acompanhadas no contexto do ensino por um avanço da lógica da privatização em nenhuma das suas vertentes. O próprio ensino privado aparentemente não tira partido da conjuntura mais favorável à iniciativa privada. É que a excelência em matéria escolar, acrescenta, não é identificada espontaneamente com o privado.

Procuraremos mostrar como a contradição tem muito de aparente, e não deixaremos de fornecer alguns elementos para tentar compreender a fraqueza ou

a ausência de tal associação espontânea. O nosso contributo situa-se essencialmente em duas vertentes: por um lado discutiremos uma noção que tem sido avançada com alguma insistência pelos defensores da extensão da lógica privada, a de uma “bolsa de escolas”; por outro, e sobretudo, analisaremos algumas dinâmicas concretas de desenvolvimento do ensino privado e do ensino público em Portugal. Procura-se apreender diversas configurações do jogo das suas relações recíprocas, estabelecendo nomeadamente os perfis das suas procura e oferta, da natureza da acção do Estado que subjaz ao seu desenvolvimento e da utilização de que têm sido objecto.

A partir daí podem obter-se alguns resultados e realizar algumas inferências — muitas delas sujeitas a procedimentos de confirmação que não foi possível aqui mobilizar — sobre tal utilização e as “funções” do privado. Para além da distinção entre ensinos público e privado, accionaremos na análise uma noção lata de mercado, entendido como um qualquer espaço social organizador de trocas entre actores, individuais e colectivos, no qual tem lugar a valorização de recursos específicos e a formação de preços específicos, no seu montante e na sua natureza.

Assim, o crescimento do ensino superior privado e a criação e implantação das escolas profissionais são objecto de análise na primeira parte, na qual se insistirá nomeadamente em como, na lógica da acção governativa, o sentido do desenvolvimento de cada um destes segmentos de ensino difere profundamente. Numa segunda parte é discutida a ideia de uma “bolsa das escolas”, na base dos resultados de alguma investigação que nos pareceu particularmente importante pela sua relação directa com várias das possíveis consequências da hipotética aplicação da ideia. Na terceira e última parte é realizada, com carácter extensivo e obviamente sem pretensões de exaustividade, uma análise ao desenvolvimento histórico dos ensinos secundários público e privado entre nós. O seu ponto de partida é a época em que tem lugar a reforma, de consequências decisivas, de Jaime Moniz, e o ponto de chegada situa-se tão próximo quanto possível da actualidade.

Ensino superior privado e escolas profissionais

As escolas profissionais e o ensino superior privado têm em comum terem introduzido lógicas do privado e do mercado em contextos recentes do nosso ensino, mas com diferenças imediatamente evidentes. No caso do ensino superior uma tal lógica é quase integral: o Estado apenas intervém na regulação das condições de criação e funcionamento dos estabelecimentos e cursos. Os estabelecimentos são quase sempre inteiramente autofinanciados, contratam livremente e pagam os seus próprios docentes, a sua subsistência depende, portanto, do volume da procura de que são objecto. Pode mesmo dizer-se que o universo do ensino superior privado se aproxima do que é definido nos manuais de economia como um universo de concorrência perfeita, com intensa circulação de informação cruzada entre os seus participantes, utilizadores e dirigentes das instituições sobre

as características da oferta. O custo económico deste ensino para os seus estudantes tem muito a ver com a formação do preço de equilíbrio, ainda segundo o conhecido mecanismo dos manuais. Sob este aspecto, a lógica do privado no superior seguiu de perto o modelo já de há longa data instalado entre nós nos actualmente denominados ensinos básico e secundário.

A partir daqui convém fazer algumas observações. A primeira é que o rápido desenvolvimento deste ensino desde meados da década de 80 não se fez de modo algum sobre um contexto em que estivesse ausente uma lógica de mercado. Pelo contrário, e não obstante a supremacia esmagadora do sector público no ensino superior, existia já na altura um verdadeiro *mercado escolar* de acesso a este ensino, em que a concorrência entre os candidatos e a capacidade de oferta dos estabelecimentos (e a sua regulação pelo Estado), bem como uma emergente concorrência entre eles, tinham conduzido também aqui à formação dos seus preços específicos, isto é, à formação das notas mínimas necessárias ao acesso aos vários pares de estabelecimentos/cursos.

Em segundo lugar e, como corolário, as instituições privadas inscreveram-se por assim dizer com toda a naturalidade nas linhas de força desse mercado e, como é conhecido, não ocuparam aí uma posição relevante. Isso não tem a ver com a natureza dos cursos que ofereceram, porque o livre funcionamento do mercado escolar de imediato revelou as preferências estudantis pelos cursos homólogos e semelhantes dos estabelecimentos públicos. Na realidade, as instituições públicas, em virtude essencialmente da concorrência gerada entre os seus docentes pela regulação estatal, haviam acumulado o capital científico garante de uma notoriedade que se prolongava na remuneração dos seus diplomados em outro mercado, o de emprego. A concorrência entre instituições privadas não foi suficiente até ao momento para contrariar este estado do mercado, faltando-lhes em particular um enquadramento dos seus docentes semelhante ao que existe no ensino público. Contudo, a capacidade de iniciativa que muitas delas revelam em diversos domínios, incluindo o da ligação com as instituições económicas, no quadro da intensificação da concorrência entre elas, não exclui que este panorama possa aparecer a prazo muito mais matizado.

De qualquer modo, parece claro que a acumulação de capital científico nas instituições não é de modo algum automaticamente assegurada pelo seu estatuto privado. Do mesmo modo, a diferença de capital científico entre o politécnico e o universitário público tem essencialmente a ver com a forma da regulação estatal da concorrência dos docentes no interior de cada um deles, muito mais exigente no caso do universitário (e que implica igualmente a concorrência inter instituições).

Em terceiro lugar, o Estado aqui apenas criou o espaço para uma iniciativa que se limitou a supervisionar, isto é, não se empenhou por exemplo activamente na criação de um tipo novo de instituições, dotadas de uma missão educativa específica, que regularia e às quais daria um impulso inicial. Para um Estado, na época, débil em recursos económicos (davam-se os primeiros passos na saída da depressão económica, não havia ainda afluxo de fundos da UE) tratava-se, essencial e urgentemente, de dar resposta a uma crescente procura não satisfeita de ensino

superior — na altura era frequente o ano escolar em que metade dos candidatos não obtinham colocação.

Um caso diferente é o das escolas profissionais, surgidas um pouco depois da “abertura” do superior à iniciativa privada (Grácio, 1998: 233-8; Marques, 1993). Com efeito, aqui a postura do Estado foi claramente voluntarista. A partir de um quadro curricular definido centralmente, mas flexível, uma escola profissional pode resultar da iniciativa local das mais variadas categorias de actores, empresas, sindicatos, associações, fundações, autarquias, etc., que devem negociar com as autoridades centrais os perfis e o volume das formações, e firmar com elas o “contrato-programa” que assegura a existência e o funcionamento das escolas. A ideia principal é que a dinâmica localmente criada pode maximizar a autonomia das escolas, incluindo na vertente financeira. O empreendimento quer-se próximo do funcionamento das instituições privadas, com a figura do director (o chefe de empresa), e outros aspectos da gestão, como a demonstração de resultados previsionais.

Sobretudo há a possibilidade de contratar livremente professores, que não têm estatuto de funcionários públicos, o que permitiria, em princípio, ligar efectivamente os professores à escola, provocando o seu empenho activo no projecto. Já foi observado que a dependência directa dos professores do Estado dificulta a sua participação local em projectos colectivos e está na base da sua autonomia individual no estabelecimento (Hirschhorn, 1993: 58-60). Ligar os professores à escola tem clara correspondência com a conexão dos assalariados ao destino da empresa (independentemente de o correspondente empenho ser obtido por estilos de gestão mais ou menos “directivos” ou “democráticos”), aspecto que nos parece importante, já que na defesa de uma maior prevalência da lógica privada no mundo do ensino é essencial a crítica, por vezes mal assumida, sobre a insuficiência das realizações e esforços dos professores. Uma crítica que apela à componente missionária do papel dos professores, que para alguns tem sido reavivada nos tempos mais recentes (Hargreaves, 1994) e que por vezes é enunciada por académicos — para os quais há incentivos para o seu empenho directamente inscritos na estrutura das suas carreiras. Não se trata aqui, é claro, de substituir uma crítica moral por outra de idêntica natureza, mas de chamar a atenção para a necessidade de não abandonar por intermitência a atitude científica elementar, ao sabor de relações mal controladas com o objecto.

O facto de as escolas profissionais não terem em geral dimensão suficiente para criar um quadro de professores a tempo inteiro levou as autoridades centrais a tentar que em cada uma fosse criado um “núcleo duro” de professores, identificados com ela (Marques, 1993: 56-8). Não é de resto apenas a condição de funcionários dos professores que está aqui em jogo, mas sobretudo a circunstância de o sistema de incentivos e sanções das suas carreiras não se articular devidamente com as componentes do seu papel sobre as quais se exercem maiores pressões.

A implantação das escolas profissionais correspondeu em larga medida ao que os seus promotores tinham esperado, e em pouco tempo a iniciativa local e os contratos com as autoridades centrais deram origem a quase duas centenas de

escolas. Subjacente ao projecto havia igualmente a ideia de que o ensino profissional é particularmente apreciado pelas empresas e que, portanto, era provável que estas pudessem participar privilegiadamente na dinamização dos projectos e na própria adequação deste ensino ao mercado de emprego, nomeadamente intervindo na definição das componentes curriculares mais próximas da especialização técnica. Embora em número aquém do de metade do conjunto dos promotores, a adesão das empresas e associações empresariais pode considerar-se razoável (Marques, 1993: 87). Contudo, isso em nada impediu que o financiamento das escolas profissionais continuasse dependente directa ou indirectamente do Estado.

Isto é, o mercado funcionou aqui plenamente, mas agora ao arrepio do projecto. Só empresas de grande porte poderiam contribuir regularmente para assegurar a existência económica das escolas. Além do mais, as empresas só se dispõem a dar contributos importantes na matéria tendo a certeza de que irão beneficiar por tempo suficientemente longo das formações que apoiaram. Isto só acontece quando todas elas contribuem generalizadamente para a formação, o que historicamente só ocorreu na Alemanha com o sistema dual de aprendizagem, como é amplamente conhecido. Apesar do sucesso global do empreendimento, ele permaneceu a uma escala modesta se considerarmos o nível de escolarização correspondente: em 1996/7, a frequência das escolas profissionais representava 6,2% dos cerca de 430. 000 alunos do secundário (e a dos cursos tecnológicos 18,8%).

Uma bolsa das escolas?

Uma ideia aparece muito frequentemente associada ao desejo de promover a lógica do privado no contexto da educação. Trata-se da criação de uma espécie de bolsa de escolas, da qual resultaria um *ranking* em que elas fossem ordenadas de acordo com os resultados escolares dos seus alunos. As famílias teriam assim em mãos os meios para efectuarem as boas escolhas e seria até de esperar que, para além de sanções simbólicas, outras acabariam por recair nos supostos bons ou maus desempenhos das escolas.

De nosso conhecimento, os adeptos desta ideia não parecem ter-se demorado minimamente nas consequências imediatas da sua aplicação, mesmo no plano administrativo. Se o *ranking* fosse instituído e publicitado, como desejam, e tivesse reais efeitos na alteração dos fluxos da procura (que espontaneamente se formam sobretudo de acordo com os locais de residência e de implantação da escola), seria necessário organizar processos de candidatura às escolas, com seriação de candidatos, etc. Afinal era criar um mercado semelhante ao que existe para o acesso ao ensino superior.

A ideia tem sido defendida publicamente nos *media*, incluindo por jornalistas, o que nada tem de surpreendente, já que, sobretudo entre quem tem educação elevada, qualquer um pode ter uma opinião sobre educação.

Para quem dispõe de informação sobre as condições sociais que favorecem ou não as aprendizagens escolares, sobre os mecanismos da avaliação e sobre a

génese das desigualdades perante a escola, sabe que um dispositivo como o que é proposto levanta alguns problemas sérios. A posição social das famílias tem um efeito “directo” sobre as aprendizagens e o aproveitamento — um dado universal desde há muito estabelecido e amplamente conhecido. Menos conhecido é talvez o facto de a posição das famílias dos alunos influir igualmente no aproveitamento de forma indirecta, através do contexto escolar: uma composição social mais elevada do público escolar favorece as aprendizagens e o aproveitamento dos alunos de origem menos favorecida (Jencks, 1979: 127-38; Haveman Wolfe, 1994: 70-1). Tudo aponta aqui para o papel central da competição e emulação entre os alunos através do jogo das identificações e avaliações recíprocas, que ocorrem através das redes de amizade e interconhecimento.

Isto significa que uma redistribuição dos alunos com base numa bolsa das escolas poderia reduzir este efeito, acrescentando o seu peso ao da desigual distribuição espacial da estrutura socioprofissional. Para quem for menos sensível à vertente de maior ou menor igualdade de oportunidades do argumento, o efeito em questão tem a ver com o nível global das aprendizagens, e seguramente ninguém contestará a necessidade de o elevar. Por outro lado, a avaliação realizada pelos professores, mais precisamente o seu nível de exigência, não é de modo algum independente do contexto escolar, mostram-no os estudos que têm confrontado as notas dadas pelos professores e as notas em testes-padrão sobre disciplinas escolares (Duru-Bellat, 1988: 127-138; Duru-Bellat e Mingat, 1993: 133-40). Por exemplo, os filhos de quadros são sobreavaliados pelos professores em relação aos filhos de operários, e as raparigas são igualmente sobreavaliadas em relação aos rapazes. Ambos os casos devem implicar formas de conduta dos alunos particularmente bem acolhidas pelos professores. Uma composição social baixa das turmas reduz o nível de exigência das avaliações, enquanto uma composição social elevada aumenta o nível de exigência (em escolas de composição social diferente a variância das notas dos testes é mais elevada que a das notas atribuídas pelos professores). Daí que a vantagem dos filhos de quadros sobre os filhos de operários em matéria de avaliação seja máxima nas escolas de composição social baixa.

Refira-se ainda que, para além da realização de provas comuns, uma metodologia de avaliação da capacidade de as escolas promoverem o sucesso educativo deve ser de natureza longitudinal — e não transversal (é neste último caso que devem pensar espontaneamente os partidários da bolsa de escolas). A separação temporal entre os fenómenos anteriores ao acesso ao nível educativo em análise e os que são próprios desse nível educativo permite o controlo dos factores de posição social da família, de aptidão pessoal do aluno e do seu empenho e investimento escolares, cuja influência fica incorporada nas provas iniciais (Duru-Bellat e Mingat, 1993: 141-5).

Esta breve incursão sugere imediatamente que em matéria de bolsa de escolas o verdadeiro problema em jogo é o de como determinar a parte e o mérito da acção pedagógica escolar e a de outros factores escolares nas aprendizagens reais. Um dos elementos de resposta será dizer que isso pode ser conseguido com provas escolares de âmbito nacional. Contudo, a avaliação nos nossos ensinós básico e

secundário é uma avaliação contínua, com excepção dos exames do final do secundário e, em parte, no 10.º e 11.º anos, pelo que modificar o sistema de avaliação nesta direcção acarretaria consideráveis problemas em termos de decisão de política educativa. Por exemplo, era de prever a oposição das associações de pais, hoje com notável influência. De qualquer modo, é evidentemente impensável e perfeitamente nocivo substituir integralmente a avaliação contínua por provas nacionais.

Uma alternativa é realizar testes-padrão, mas o inevitável confronto que daí adviria entre a avaliação praticada nas escolas e a resultante dos testes introduziria um importante factor de perturbação e de controvérsia pública, na qual seria totalmente quimérico pensar que pontos de vista como o que acabámos de considerar teriam alguma possibilidade de se impor, com evidente e acrescido prejuízo para a própria legitimidade do sistema educativo, hoje já seriamente abalada. Mas demos de barato que se obtinha uma solução para uma avaliação "objectiva", supra-escolas, e ainda assim subsistiria a acção enviesante dos outros factores, familiares e de contexto escolar, já referidos.

Nada disto significa que a investigação também não tenha acumulado resultados sobre as características internas da dinâmica e funcionamento das escolas e o sucesso educativo. Dentre eles destaquem-se: o consenso entre professores e a coerência da orientação pedagógica de conjunto, a liderança marcante da direcção dos estabelecimentos, promovendo a melhoria constante dos resultados e a interacção entre os professores, e o nível elevado das expectativas e exigências, comunicado aos alunos de diversas formas e que provoca e reforça entre eles a adesão aos valores escolares e a emulação escolar (Duru-Bellat e Henriot van-Zenten, 1993: 141-5).

Também não se defende aqui de modo algum que qualquer emulação inter escolas deve ser liminarmente rejeitada, quis-se apenas chamar a atenção para o que se poderá estar de facto a fazer se ela for promovida e provocada sem mais, em nome de princípios aparentemente irrefutáveis, como o direito de os pais escolherem a educação dos seus filhos, na ignorância da acumulação de conhecimentos em matéria de igualdade de oportunidades de aprendizagens escolares. Bem informada, não se vê por que razão não deva ser promovida.

Enunciamos a seguir o que poderiam ser duas condições e dois exemplos de medidas (entre muitas outras possíveis) de uma iniciativa bem informada nesta matéria. Quanto às condições: (a) a implementação experimental prévia, acompanhada da devida avaliação; na linha de uma observação anterior (b), encontrar formas de ligar de maneira mais estreita a carreira dos professores dos ensinos básico e secundário aos seus desempenhos relevantes na promoção de aprendizagens reais. No que respeita às medidas: (c) uma formação dos professores orientada para estratégias *adequadas* de ligação e cooperação com os pais dos alunos (Marques, 1997); (d) uma definição, atenta à distribuição espacial da estrutura socio-profissional, de áreas geográficas de residência e de implantação das escolas no interior das quais as famílias e os alunos poderiam fazer as suas escolhas. Nada disto, nem, segundo cremos, nada de semelhante, implica a privatização dos estabelecimentos de ensino.

Perfis do desenvolvimento do ensino secundário

Escolarização

Vamos procurar agora destacar as principais linhas de força do desenvolvimento histórico dos ensinos secundários público e privado entre nós.

A figura 1 representa uma das mais extensas séries cronológicas de matriculados no ensino secundário que é possível construir com base na estatística escolar existente.

Até 1968/9, altura em que entra em vigor a nova obrigatoriedade escolar de 6 anos com o ciclo preparatório do ensino secundário, o número de matriculados corresponde à frequência do secundário para além de 4 anos de escolaridade, exceptuando o ensino industrial e comercial, a 5.^a e a 6.^a classes do primário e mais recentemente os ensinos técnico-profissionais, tecnológico e das escolas profissionais. A partir daquela data, o número de matriculados já não abrange o ciclo preparatório.

A série respeita assim unicamente ao ensino liceal no caso do ensino público até 1975/6, data em que é iniciada a unificação do ensino liceal com o ensino técnico até ao 9.^o ano de escolaridade. Durante a unificação e subsequentemente, os matriculados no ensino liceal (“residuais” a partir de 1978/9) foram devidamente contabilizados.

Em suma, até 1968/9 a série abrange a frequência após o 4.^o ano de escolaridade, e depois do 6.^o ano a partir daí. Os matriculados no ensino privado são apenas os que frequentam efectivamente estabelecimentos de ensino. Excluem-se os alunos que se matriculavam apenas para se apresentarem a exame, uma população menos jovem que a dos estabelecimentos e frequentemente de volume muito próximo da frequência dos mesmos. A razão do procedimento é obviamente a de assegurar a comparabilidade das duas modalidades de ensino, de modo a poder destacar o papel que desempenharam ao longo do tempo.

A figura 2 foi construída a partir de uma escala diferente da anterior e permite ver melhor a evolução até 1950, demasiado esbatida pelas necessidades da representação na figura 1. O início do século marca uma firme arrancada na frequência do ensino liceal público, que ainda seria mais nítida se incluíssemos valores anteriores a 1888. Estes, embora não permitindo uma série homogénea, são suficientes para indiciar uma evolução paulatina e até de pendor regressivo nas décadas precedentes.

O referido crescimento do ensino liceal público não pode ser dissociado da reforma do ensino secundário decretada, em Agosto de 1895, por Jaime Moniz e reconhecidamente considerada como uma viragem no ensino liceal (Valente, 1983; Proença, 1997), cuja organização foi por ela decisivamente marcada até à sua extinção a partir de 1975/6.

Antes da nova organização, podia fazer-se exame em qualquer disciplina e época, e em qualquer ordem. Em particular desde 1872 que os alunos dos liceus eram obrigados a seguir a ordem dos estudos estabelecida nos planos legais, mas continuava a admitir-se que os alunos dos colégios privados pudessem apresen-

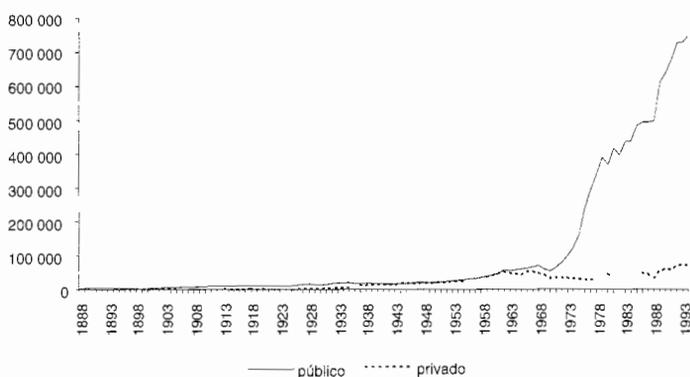


Figura 1 Evolução do número de matriculados nos ensinos secundários público e privado (1888-1994)

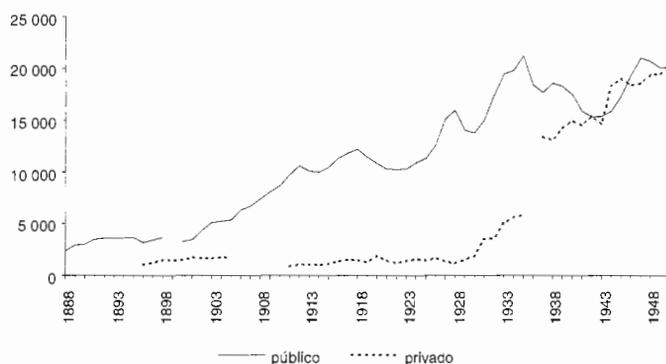


Figura 2 Evolução do número de matriculados nos ensinos secundários público e privado (1888-1950)

tar-se a exame em qualquer disciplina. Isto encurtava em princípio o tempo para realizar o ensino liceal nos colégios e, em consequência, aumentava a procura destes estabelecimentos (Valente, 1983: 420-1; Proença, 1997: 327-9). O ensino secundário tinha na época muito baixa reputação, como o atestam, por exemplo, os comentários de Ramalho Ortigão (1991: 243-53), e a reforma de Jaime Moniz vai ser determinante na elevação do seu estatuto. A grande inovação da reforma foi a organização das disciplinas por classes (anos de estudo) acompanhada da impossibilidade de transitar de uma classe para a outra sem ter passado a todas as disciplinas. Ao mesmo tempo, o regime de recrutamento dos professores tornou-se muito mais exigente.

Com o novo dispositivo, muitos alunos dos colégios viram-se obrigados a recomeçar os estudos para obter os diplomas liceais e, deste modo, uma boa parte das razões para os alunos preferirem os colégios aos liceus desaparece (Valente, 1983: 420-1, 444-6, 500; Proença, 1997: 327-9). Passava a haver agora muito maior

homogeneidade etária e de conhecimentos entre os alunos de uma mesma turma, o que inevitavelmente melhorou a eficácia do ensino. De qualquer modo, o aproveitamento escolar parecia claramente superior no ensino público: entre 1900 e 1905 as taxas de aprovação nos exames nacionais do 5.º ano entre os alunos dos liceus eram claramente superiores às dos alunos dos colégios, com valores que em certos casos podiam ser 3 a 4 vezes mais elevados (Proença, 1997: 317, 341).

A reforma de J. Moniz foi precedida por várias tentativas governamentais de natureza e orientação semelhante, mal sucedidas devido à oposição e movimentação das famílias (o dispositivo legal de 1872 já traduz a pressão desse público), especialmente, é claro, daquelas cuja descendência frequentava os colégios.

O período da I República, cujos governantes reiteram o essencial das inovações trazidas por J. Moniz, prolonga uma dinâmica de crescimento e uma relação entre o público e o privado cuja principal origem residia em 1895. É verdade que o encerramento das escolas religiosas ou dirigidas por religiosos após o 5 de Outubro (Adragão, 1995: 91) também poderá ter contribuído para tal dinâmica, mas a medida não deve ter sido decisiva, uma vez que a liberdade de criação de estabelecimentos privados permaneceu intocada e, com ela, a capacidade de constituição de uma oferta em resposta a uma procura suplementar.

Em 1918/9 são acrescentadas duas disciplinas humanísticas à secção de Ciências do 6.º e 7.º anos liceais e uma disciplina científica à secção de Letras (Valente, 1983: 466-70), o que poderá ter dissuadido dos estudos uma parte da população discente, ou da população potencialmente utilizadora, do ensino liceal. Daí, com toda a probabilidade, a inflexão negativa na curva dos matriculados no ensino público desde 1918/9, inflexão essa muito menos acentuada no privado, talvez porque para a correspondente população a questão da alternativa entre o prosseguimento/não prosseguimento dos estudos se colocasse com menor acuidade.

O andamento de ambas as curvas sugere com nitidez que o período da ditadura nacional e do Estado Novo favoreceu poderosamente a afirmação do ensino privado, aspecto que não vimos assinalado em nenhuma da literatura consultada. Durante a década de 30, a frequência do privado atinge o mesmo nível da do público, e isto mau grado o forte crescimento da frequência deste último, embora a favor de uma quebra que a Grande Guerra terá acentuado — e que parece ausente no privado. É possível ainda que o fim da interdição do ensino profissional tenha contribuído para a evolução registada (adiante voltaremos a esta questão analisando a feminização do ensino). Assinale-se que os liceus foram generosamente dotados materialmente pelos poderes públicos (Grácio, 1998: 97), e que a liberdade de ensino e a possibilidade do seu financiamento na Constituição de 1933 não foram seguidos de financiamento efectivo dos colégios (Adragão, 1995: 106-7). Em todo o caso, não é de excluir que alguma redistribuição do rendimento económico trazida pelo novo regime político e a favor de franjas dos segmentos sociais utilizadores do ensino privado (o que poderá incluir o próprio aumento do volume desses segmentos) tivesse uma repercussão favorável na sua procura.

Depois de o volume da sua frequência ter “colado” ao da frequência do ensino público, o ensino privado continuará a um nível semelhante por um

Quadro 1 Evolução do número de estabelecimentos dos ensinos secundários público e privado (1930-1978)

	1930	1940	1950	1960	1967	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
Público	37	39	43	43	47	51	71	89	119	151	153	183	188	185
Privado	—	—	—	—	406	408	382	399	342	313	318	266	268	237

período que vai até ao início dos anos 60, ou, se formos um pouco menos rigorosos, até ao fim desta década. É a época que faz jus ao nome de explosão escolar, um fenómeno essencialmente sustentado por um acréscimo sem precedentes da procura de ensino, que terá sido particularmente acusado em Portugal e que marca a arrancada em direcção à escola de massas dos nossos dias. Procurámos noutra lugar compreender como é que o aumento do rendimento económico das famílias a partir dos anos 50 *revolucionou* as suas atitudes e condutas em matéria de escolaridade da descendência (Grácio, 1997: 15-20).

Durante este período, a oferta pública dos liceus fica muito aquém da procura: a rede aumenta de escassas unidades e há notícia de recusas de matrículas em liceus. Em contrapartida a rede dos colégios cresce notavelmente, acolhendo uma parte da procura não satisfeita. Com a década de 70, e logo na sua primeira metade, a oferta de ensino liceal público dispara (quadro 1): daí o traçado vertiginoso da frequência a partir desta data, bem visível na figura 1, e que exprime a contenção anterior da procura não satisfeita.

Os anos 50 e 60 foram de certo modo para o ensino privado a melhor época da sua história não só pelo seu crescimento notável, mas em particular pelo papel supletivo que teve face ao ensino público. Contudo, só muito parcialmente realizou esse papel: grande parte da procura não podia ser satisfeita por um ensino fora do alcance económico do número crescente de famílias que encaravam com bons olhos a escolarização da sua descendência para além da obrigatoriedade escolar.

De notar que na referida época o ensino privado teve provavelmente a melhor oportunidade para se impor, precisamente devido ao papel supletivo a que era chamado, mas para que tal sucedesse era necessário que a política de ensino do regime encarasse sem entraves o franco desenvolvimento do ensino liceal. Ora, por razões que não nos é possível desenvolver aqui, isso contrariava frontalmente a orientação global da referida política durante a maior parte do período do Estado Novo, que só começa a ser revista em profundidade a partir de 1970 — o desenvolvimento da rede pública dos liceus é já uma consequência dessa revisão (Grácio, 1998: 179-87).

Em 1970/1, o Ministério da Educação Nacional iniciou a atribuição de subsídios às escolas privadas e dois anos depois assegura financiamentos regulares, exigindo em contrapartida a frequência gratuita no caso dos estabelecimentos privados localizados fora das zonas de atracção dos liceus (Adragão, 1995: 109). Se o desenvolvimento do ensino liceal fosse assumido pela política de ensino uma

ou duas décadas antes, e acompanhado deste dispositivo (que desaparece após 1974), o ensino privado teria sofrido um impulso decisivo e o panorama do peso relativo das duas modalidades de ensino e da sua regulação pelo Estado seria talvez hoje diferente.

O certo é que na actualidade o ensino privado está literalmente submerso pelo ensino público (existem actualmente cerca de um milhar de escolas secundárias públicas), e não obstante a sua progressão desde aproximadamente 1988 para cá, provavelmente em parte a favor de uma procura resultante da intensificação da competição escolar para o acesso aos cursos mais valorizados do ensino superior, questão à qual adiante voltaremos.

Não admira, pois, que se adie continuamente (Estêvão, 1996: 163) a promulgação do novo estatuto do ensino privado, previsto na LBSE: qualquer alteração de vulto no panorama, no sentido da extensão quer do ensino privado, quer das lógicas de funcionamento do privado ao público, terá necessariamente de contar com o considerável peso político dos interesses constituídos a partir do próprio desenvolvimento do ensino público. Este ocorreu, por outro lado, na base de imperativos de regulação estatal da procura de ensino, que, nas nossas sociedades "abertas", deve encontrar uma efectiva correspondência do lado da oferta (Grácio, 1998). Esta lógica de regulação profundamente inscrita na acção do Estado, e efectivando-se num contexto de crescimento explosivo, não favoreceu de modo algum a afirmação de lógicas de liberalização no ensino, mas também é verdade que a imagem outrora associada ao ensino liceal público, de uma certa excelência escolar, manifestada pelo aproveitamento dos seus alunos, é uma imagem definitivamente arredada das representações comuns.

Feminização

O crescimento do ensino liceal, público ou privado, foi em parte sustentado pela procura feminina deste ensino. Os dados disponíveis para o século passado mostram que a feminização é exígua e se mantém a esse nível ao longo de décadas. Um passo importante terá sido a criação em Lisboa de um liceu feminino público em 1905/6, à qual se deve com toda a probabilidade a inflexão na curva da taxa de feminização do ensino público (figura 3).

A tendência revela-se muito sustentada pelos anos 10 e para tal terá contribuído o facto de em 1914/5 entrarem em funcionamento secções femininas nos liceus do Porto e Coimbra. Ao mesmo tempo permite-se que nos sítios onde não hajam secções femininas as raparigas possam frequentar o liceu com os rapazes em regime de co-educação (Valente, 1983: 465). Do lado do privado e no mesmo período, a tendência parece menos vigorosa, contudo, a partir de final dos anos 20 inicia-se uma rápida caminhada para a feminização do privado, que culminará por volta de 1945 com a ultrapassagem do limiar dos 50%.

Assim, boa parte do vigoroso crescimento do ensino secundário privado nos anos 30 é sustentado pela afluência das raparigas, mas é de todo improvável que tenham havido fluxos importantes de raparigas do público em direcção ao privado: o público também cresce no período, bem como a sua procura pelas raparigas,

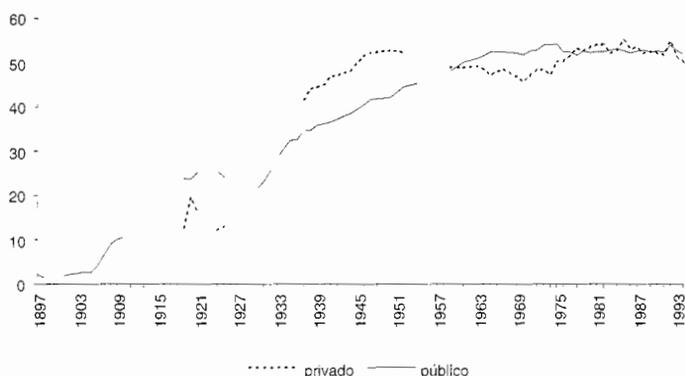


Figura 3 Evolução das taxas de feminização nos ensinos secundários público e privado (1897-1978)

atingindo aí a taxa de feminização os 50% no início dos anos 60. Um estudo mais detalhado da evolução nos anos 30 deveria certamente passar pela averiguação do papel desempenhado pelos colégios para raparigas, incluindo os religiosos, extremamente populares entre as famílias das classes altas (Vieira, 1988).

Aproveitamento

Uma das vertentes negativas da imagem do ensino privado diz-nos que parte dos seus alunos têm dificuldade escolares e, especialmente, que há entre eles alguns maus alunos de boas famílias. Estas teriam assim razões suplementares, para além das que se ligam com os benefícios da socialização realizada entre iguais, para preferir o privado ao público, pois os estabelecimentos do primeiro dariam uma muito melhor garantia de um efectivo enquadramento pedagógico da descendência.

Uma maneira de pôr à prova e de explorar esta perspectiva do senso comum é a de utilizar um conjunto de indicadores do aproveitamento escolar através de séries cronológicas, aqui igualmente tão extensas e homogêneas quanto possível. Como sempre também, no caso do ensino privado só foi considerado o praticado em estabelecimento. Espera-se que os níveis de aproveitamento segundo as modalidades de ensino, o género dos seus utilizadores e a sua evolução de acordo com as transformações morfológicas que temos examinado permitam realizar algumas inferências e colocar algumas hipóteses.

Os indicadores de aproveitamento escolar que utilizámos foram: (a) a idade dos matriculados, a partir da qual foi possível constituir as séries mais longas (embora com a contrapartida de em princípio este indicador repercutir mais demoradamente as mudanças), (b) as taxas de aprovação em exame nacional e (c) as correspondentes distribuições das notas.

As figuras 4 e 5 sugerem que para um período relativamente recuado a dita imagem não é falsa, mas deve ser matizada. No que respeita ao exame do 2.º ciclo,

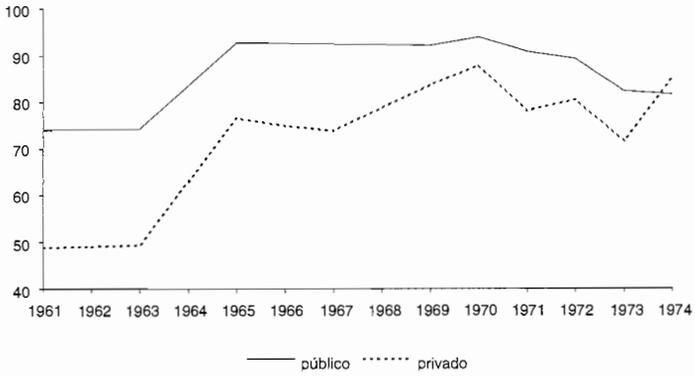


Figura 4 Taxas de aprovação dos requerentes de exame do 2.º ciclo liceal nos ensinos público e privado (1961-1974)

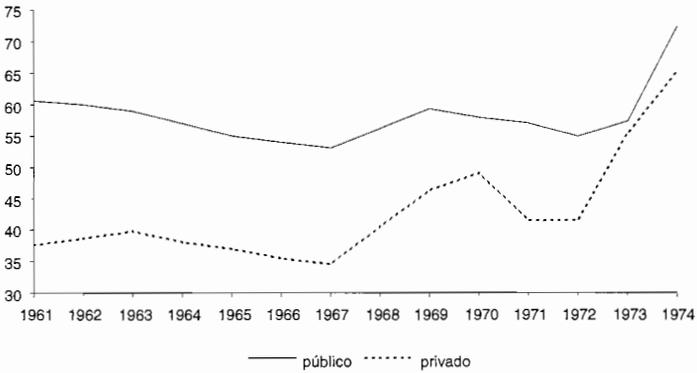


Figura 5 Taxas de aprovação dos requerentes de exame do 3.º ciclo liceal nos ensinos público e privado (1961-1974)

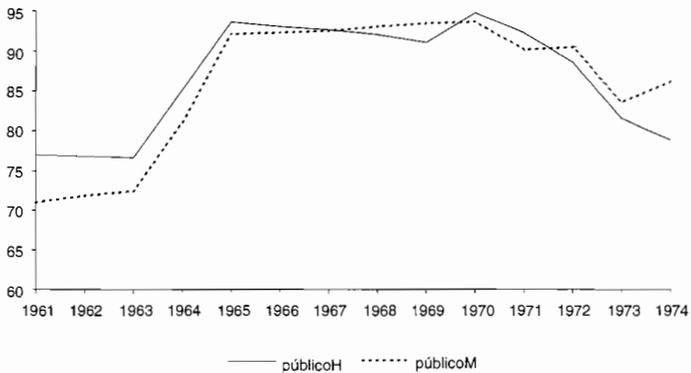


Figura 6 Taxas de aprovação dos rapazes e raparigas requerentes de exame do 2.º ciclo liceal no ensino público (1961-1974)

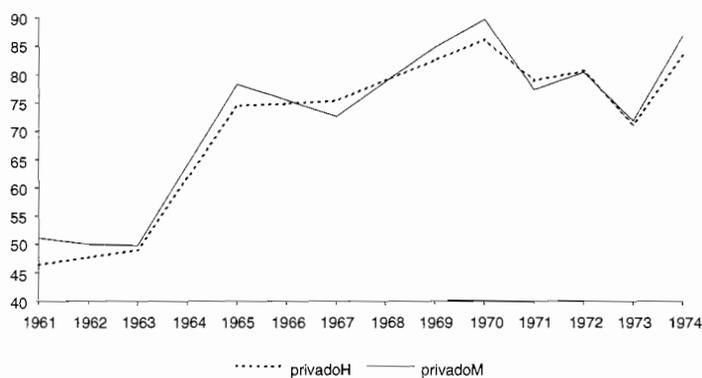


Figura 7 Taxas de aprovação dos rapazes e raparigas requerentes de exame do 2.º ciclo do ensino liceal no ensino privado (1961-1974)

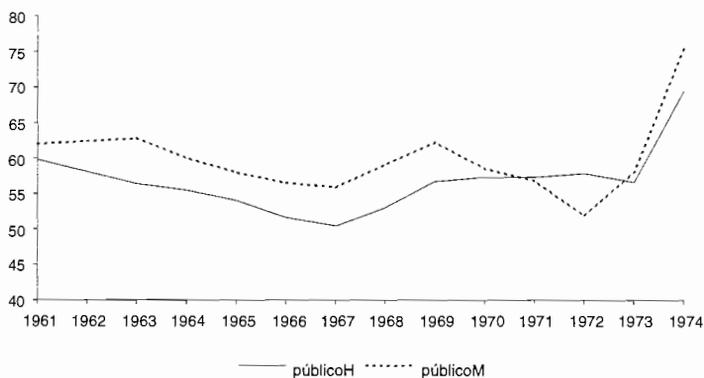


Figura 8 Taxas de aprovação dos rapazes e raparigas requerentes do exame do 3.º ciclo do ensino liceal público (1961-1974)

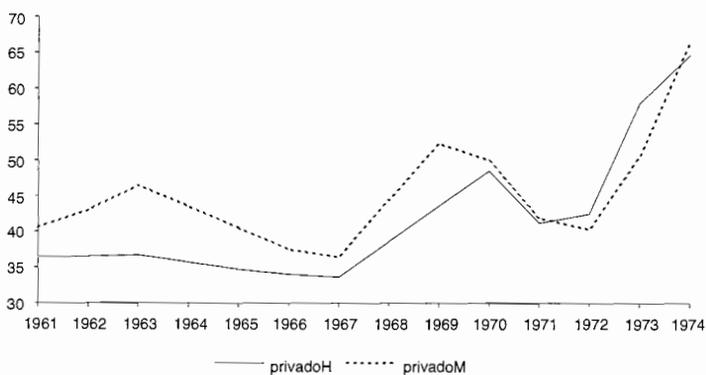


Figura 9 Taxas de aprovação dos rapazes e raparigas requerentes de exame do 3.º ciclo liceal no ensino privado (1961-1974)

a supremacia do ensino público é muito nítida no início da década de 60, mas em seguida reduz-se e adquire mesmo sinal contrário em 1973/4. O 3.º ciclo tem uma evolução semelhante, embora com um declínio menos acentuado da vantagem do público. De notar a tendência global para um melhor aproveitamento escolar, mais acentuada no caso do privado, o que ocorre mau grado o forte crescimento escolar registado no período em análise: neste caso não teria razão a tendência dominante no senso comum, que apontaria precisamente para a incompatibilidade entre o dois fenómenos, o do crescimento e o da melhoria do aproveitamento.

A evolução das diferenças entre o aproveitamento das raparigas e dos rapazes (figuras 6, 7, 8 e 9) evidencia o contraste entre o 2.º ciclo do ensino público, em que as raparigas partem de uma desvantagem inicial para uma situação de vantagem, e o 3.º ciclo do ensino privado, com evolução inversa, embora menos acentuada. No 2.º ciclo do privado, as raparigas raramente estão em vantagem.

Consideremos agora a taxa de alunos, entre os que foram aprovados em exame nacional, que tiveram nota final igual ou superior a 14 valores (figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15). Trata-se de um indicador que, em si mesmo, e em associação com o que utilizámos anteriormente, nos dá uma imagem da dispersão do aproveitamento. No 2.º ciclo temos uma evolução semelhante, embora mais vincada, à que é apreendida através da taxa de aproveitamento, com a vantagem do ensino público a desaparecer a favor do privado na década de 70. No 3.º ciclo tal vantagem mantém-se, mas com diminuição naquela década. Tanto no 2.º como no 3.º ciclo, a convergência entre as duas modalidades de ensino não se efectivou através de um aumento do aproveitamento do privado, mas da diminuição de ambos os aproveitamentos, que foi mais acusada no público. Isto sugere que a explosão escolar então registada no ensino público alterou o seu recrutamento social e, daí, o aproveitamento. No 2.º ciclo público, a dispersão do aproveitamento das raparigas é um pouco menor: vencem em geral mais facilmente que os rapazes a barreira do ciclo de estudos, mas entre as que o conseguem fazem-no com menos "brilho".

No 2.º ciclo, quer no ensino público quer no privado, as raparigas estão em desvantagem em relação aos rapazes. Contudo, enquanto no público essa desvantagem se acentua, ela tende a manter-se estável no privado, além de ser menos acentuada neste último caso. No 3.º ciclo, a vantagem pertence às raparigas.

A idade dos alunos que frequentam um ciclo de estudos é o nosso terceiro indicador do aproveitamento. Como já dissemos, tem a vantagem sobre os demais de, com a estatística disponível, permitir a constituição de séries mais longas, abrangendo em particular o período mais recente em que desapareceram os exames nacionais realizados no final de cada um dos referidos ciclos de estudos e incidindo sobre as correspondentes aprendizagens.

Para o 2.º ciclo e o 7.º, 8.º e 9.º anos (figuras 16, 17 e 18) a distância entre o público e o privado, com vantagem para o primeiro, é bastante acusada e mantém-se estável até 1975, mas a partir daí o privado ultrapassa o público e mantém-se a distância relativamente curta dele. Não obstante os outros dois indicadores mostrarem uma aproximação entre o aproveitamento do privado e do público na primeira metade da década de 70 (sobretudo no caso das notas de exame), essa

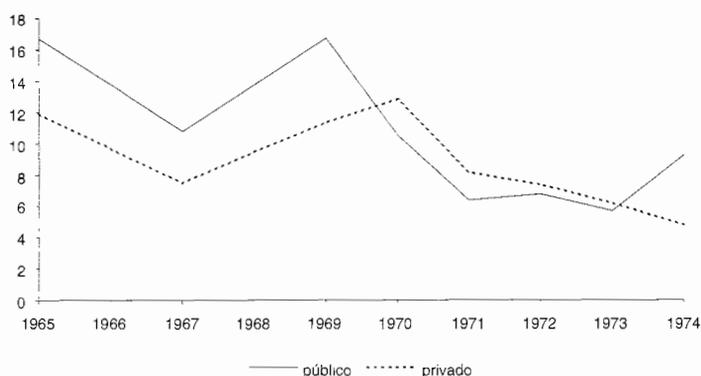


Figura 10 Taxas de alunos com notas ≥ 14 nos exames do 2.º ciclo liceal nos ensinos público e privado (1965-1974)

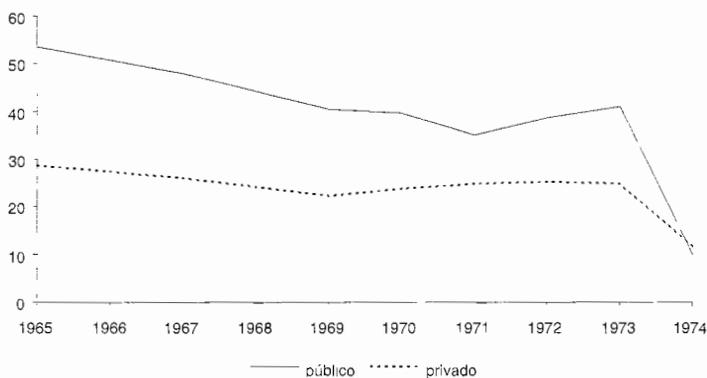


Figura 11 Taxas de alunos com notas ≥ 14 nos exames do 3.º ciclo liceal nos ensinos público e privado (1965-1974)

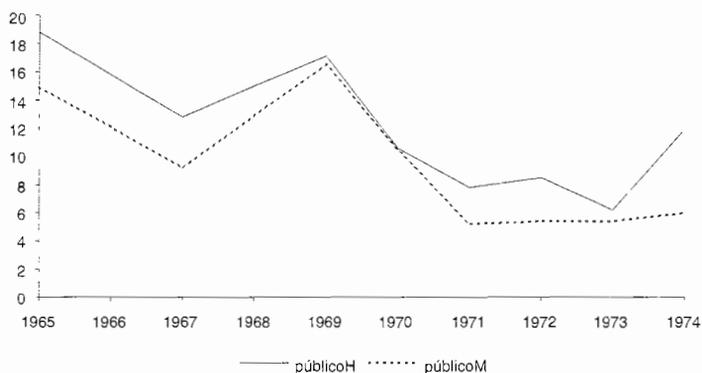


Figura 12 Taxas de rapazes e raparigas com notas ≥ 14 nos exames do 2.º ciclo liceal no ensino público (1965-1974)

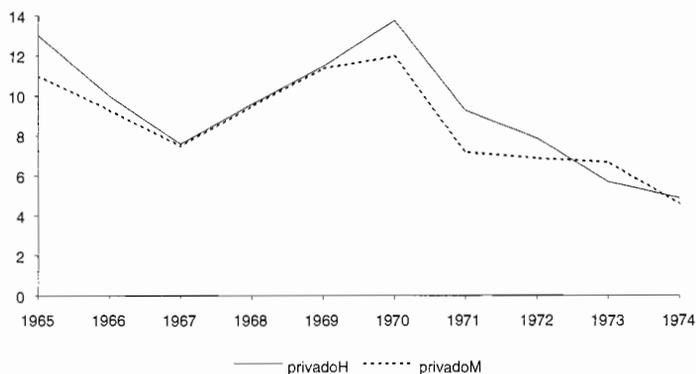


Figura 13 Taxas de rapazes e raparigas com notas ≥ 14 no exame do 2.º ciclo do ensino liceal no ensino privado (1965-1974)

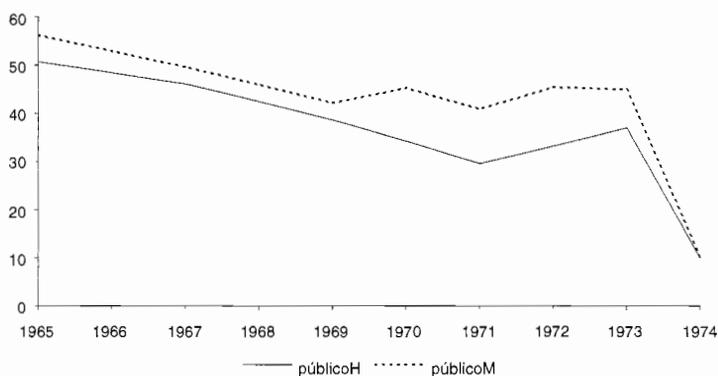


Figura 14 Taxas de rapazes e raparigas com notas ≥ 14 no exame do 3.º ciclo liceal no ensino público (1965-1974)

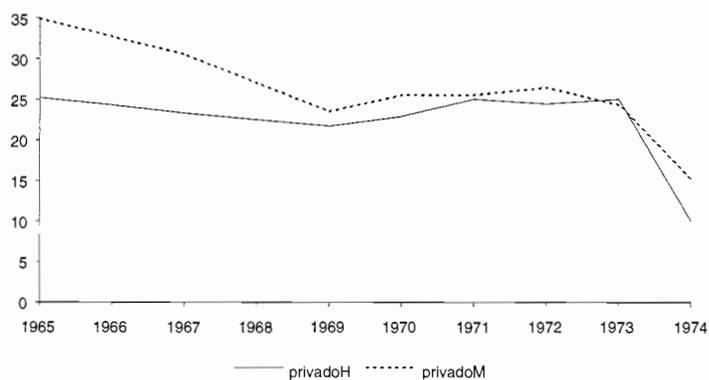


Figura 15 Taxas de rapazes e raparigas com notas ≥ 14 no exame do 3.º ciclo liceal no ensino privado (1965-1974)

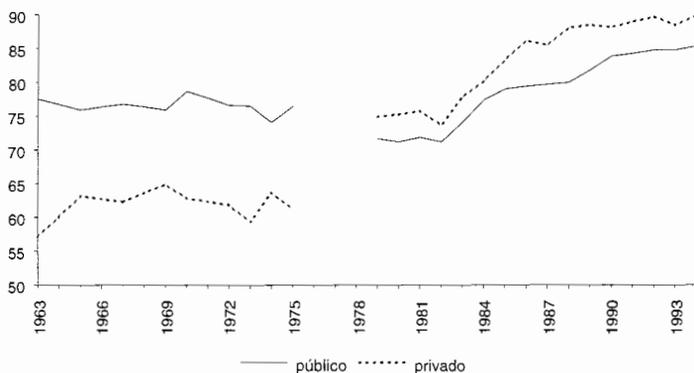


Figura 16 Taxas de alunos de idade ≤ 15 anos no 2.º ciclo liceal e nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, nos ensinos público e privado (1963-1994)

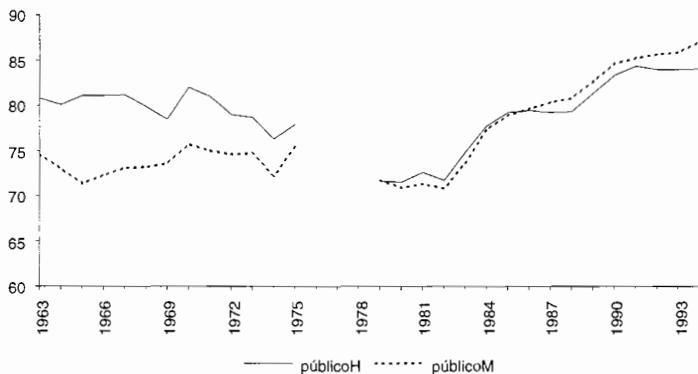


Figura 17 Taxas de rapazes e raparigas de idade ≤ 15 anos no 2.º ciclo liceal e no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade no ensino público (1963-1994)

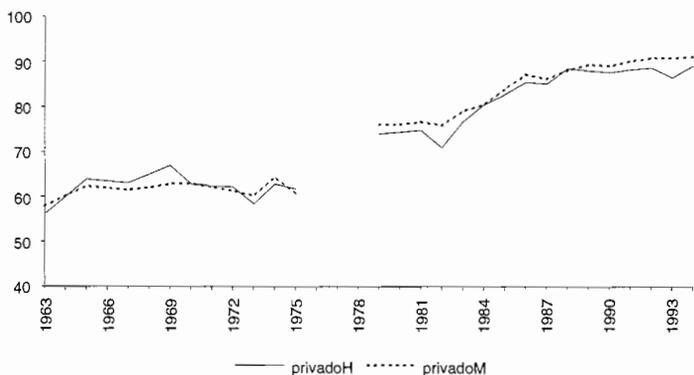


Figura 18 Taxas de rapazes e raparigas de idade ≤ 15 anos no 2.º ciclo liceal e nos 7.º, 8.º e 9.º anos no ensino privado (1963-1994)

aproximação ocorre a partir do presente indicador a seguir a 1975. No que respeita ao aproveitamento diferencial entre rapazes e raparigas no ensino público, evoluiu-se de uma situação em que as raparigas estão em inferioridade, durando pelo menos até 1975, embora já com tendência para a redução, para uma vantagem delas desde meados dos anos 80 para cá. Embora pequena, esta vantagem mantinha-se até 1994. No privado temos igualmente uma maior juventude das raparigas nos anos mais recentes, com a diferença de o ponto de partida ser aqui já de grande proximidade entre os dois géneros.

Para o caso do ensino liceal complementar e dos 10.^o e 11.^o anos (figuras 19, 20 e 21), a evolução do público e do privado é muito semelhante à do curso geral dos liceus e dos 7.^o, 8.^o e 9.^o anos, com o privado ganhando supremacia algures após 1975. Neste caso, contudo, a primeira metade dos anos 70 mostra já alguma convergência entre as duas modalidades de ensino. Para as diferenças de género no ensino público, a evolução é também semelhante à do grau de ensino antecedente, com a diferença de a vantagem das raparigas parecer aqui mais nítida dos anos 80 para cá. As mesmas diferenças de género no privado têm, como no curso geral e 7.^o, 8.^o e 9.^o anos, um andamento pouco definido, dominando a proximidade entre os dois géneros ao longo do tempo, em todo o caso com a vantagem das raparigas a ficar menos nítida do início dos anos 70 para cá.

Levanta-se uma questão face ao andamento verificado no aproveitamento dos ensinos público e privado, tal como ela é apreendida através do nosso indicador de composição etária da população escolar. Trata-se de saber se o fim do crivo dos exames nacionais é ou não responsável pela dita evolução e, em caso afirmativo, até que ponto o é. A questão tem um evidente pressuposto: o efeito conjugado da pressão das famílias e da concorrência entre os estabelecimentos do privado teriam levado estes ao recuo no nível de exigência dos critérios de avaliação, com efeitos na passagem dos alunos de um ano para o outro. Mais indiferentes ao seu público, já de si aliás menos exigente, as instituições públicas não teriam enveredado por esse caminho.

A hipótese é quanto a nós plausível, digna de ser considerada, e o facto de assentar nessa empiria e urgência do quotidiano, mas também nessa reflexividade presente em todo o actor, que dão pelo nome, tradicional no vocabulário técnico da sociologia, de senso comum não lhe retira, quanto a nós, nada em relação à dita plausibilidade. Hoje reconhece-se que em muitos aspectos a fronteira entre o conhecimento do senso comum sobre o mundo social e o conhecimento em ciência social é muito mais indistinta do que se acreditava, em tempos, mais heróicos, de afirmação estatutária da sociologia e das ciências sociais (Boltanski, 1990; Boudon, Bouvier e Chazel, 1997). E longe de ser paralisante, tal maior indistinção tem-se revelado uma excelente base para fecundar a reflexão teórica, relançando-a por novos caminhos, e orientar a pesquisa empírica (Grácio, 1998).

Por outro lado, deve notar-se que a hipótese faz apelo a factores institucionais. Contudo, parece claro que há igualmente a considerar aqui outros relacionados com a composição social da população escolar. Como já assinalámos, um crescimento tão vertiginoso no ensino público é acompanhado de uma alteração na composição social da população escolar deste último no sentido de um maior

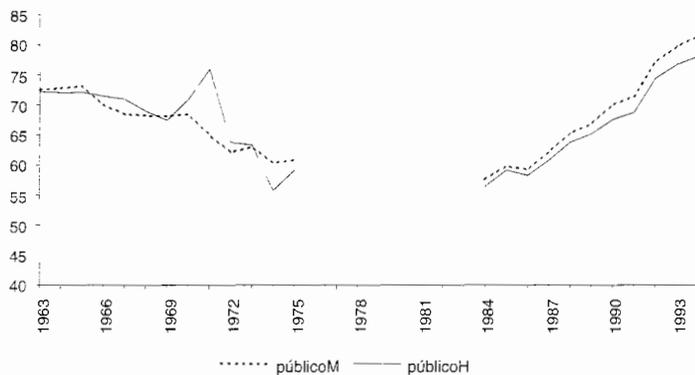


Figura 19 Taxas de rapazes e raparigas de idade ≤ 17 anos no ensino liceal complementar e nos 10.^o e 11.^o anos no ensino público (1963-1994)

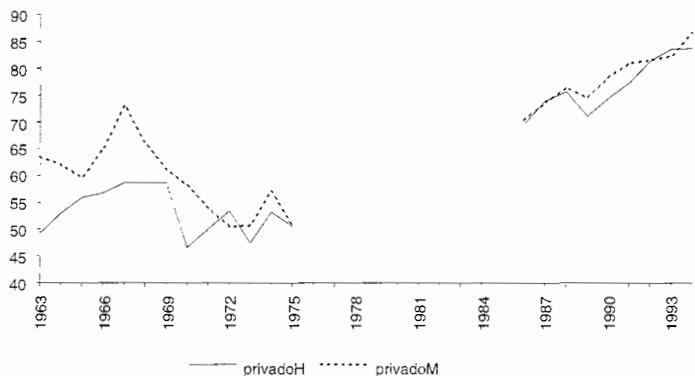


Figura 20 Taxas de rapazes e raparigas de idade ≤ 17 anos no complementar do liceal e nos 10.^o e 11.^o anos no ensino privado (1963-1994)

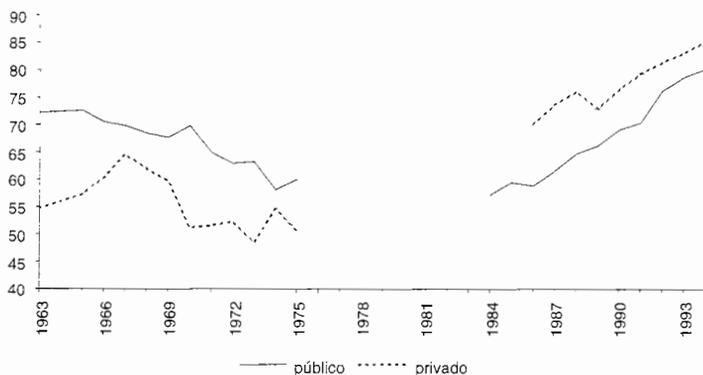


Figura 21 Taxas de alunos com idade ≤ 17 anos no liceal complementar e nos 10.^o e 11.^o anos de escolaridade nos ensinos público e privado (1963-1994)

Quadro 2 Taxas de alunos de idade ≤ 18 anos no 12.º ano via de ensino nos ensinos público e privado, segundo o género (1987-1994)

Ano	Público			Privado		
	HM	H	M	HM	H	M
1987	34,3	32,2	36,0	42,4	39,6	44,9
1988	36,7	31,8	40,6	48,6	48,2	49,1
1989	39,5	37,5	41,1	46,5	46,4	46,6
1990	42,3	39,8	44,1	44,1	43,4	44,6
1991	42,2	38,9	44,7	47,5	46,3	48,4
1992	58,4	54,3	61,2	56,1	54,0	57,7
1993	57,4	53,6	60,2	55,4	53,1	57,4
1994	59,5	55,4	62,8	56,1	51,9	60,0

afluxo de alunos de origens populares, com o conseqüente recuo do aproveitamento. Os nossos dados não excluem de modo algum essa possibilidade.

Com efeito, e tendo em conta que o grande salto na frequência do ensino público tem 1970 como ponto de partida, recorde-se: (a) no que respeita ao indicador de composição etária, para o 3.º ciclo já se nota alguma convergência entre o público e o privado após aquela data; (b) para as aprovações em exame há forte convergência entre público e privado desde 1970 no 2.º ciclo, convergência igualmente presente no 3.º ciclo, mas muito menos acusada; (c) para as notas de exame a convergência não está ausente, mas é fraca e sobretudo não se inicia em 1970.

Por outro lado, o facto de o ensino privado estar *sempre* em clara vantagem sobre o ensino público a partir da segunda metade dos anos 70 também sugere que o factor que designámos de institucional tem o seu peso próprio. Aliás, este factor e o de composição social da população escolar podem perfeitamente coexistir nas suas acções, idênticamente direccionadas. A modéstia do crescimento mais recente do ensino privado quando comparada com a do ensino público e o aumento da proporção dos segmentos sociais virtualmente utilizadores do ensino privado (Grácio, 1997: 25-7), sugerem-nos que as diferenças entre a composição social das duas populações não terão recuado, antes pelo contrário.

Por fim, o aproveitamento no 12.º ano de escolaridade (quadro 2). Ele é medido ainda pelo indicador de composição etária, o único disponível na estatística escolar. A evolução recente (não há dados anteriores a 1987 que permitam construir o indicador) mostra um perfil contrário ao dos dois graus de ensino anteriores: de uma vantagem do privado passa-se aqui para uma vantagem do público e as diferenças entre géneros revelam-se estáveis e beneficiam as raparigas, sobretudo no ensino público.

É possível que a intensificação da competição nesta etapa dos itinerários escolares e o estado presente do mercado de acesso ao ensino superior tenham incitado uma parte dos alunos e famílias do privado às repetências deliberadas de ano. Estas são um meio de melhor preparação para as provas nacionais de ingresso nos cursos desejados do ensino superior, e eventualmente, com o mesmo fim, também um meio de elevar as classificações obtidas no próprio ensino secundário. Tal não significa obviamente que o nível escolar dos alunos do privado seja no 12.^o ano globalmente inferior ao dos alunos do público.

Em particular, deve contar-se com a circunstância de, com toda a probabilidade: (a) haver uma proporção mais elevada de alunos que no privado querem ingressar no ensino superior e de (b) entre os candidatos ao superior os cursos a que aspiram os alunos do privado têm condições de ingresso mais exigentes do que os pretendidos pelos alunos do público. Ou seja, não deve excluir-se que as aspirações mais elevadas no privado possam só por si explicar as estratégias de repetência que aparentemente surgem no 12.^o ano. Como é evidente, também não se exclui que idênticas estratégias existam no público. Trata-se aqui de uma questão de grau, e à partida, como acabámos de ver, há boas razões para supor que o grau em que ocorrem no privado seja mais importante.

Conclusão

A análise da evolução recente do ensino superior mostra que o estatuto privado das instituições está longe de assegurar a elevação do seu capital científico, revelando-se nesta matéria mais decisiva a forma de regulação estatal do seu funcionamento, em particular do enquadramento dos seus docentes. Isto sucedeu sobretudo devido à urgência que pautou o crescimento do ensino superior privado, destinado a acolher uma procura à qual o ensino superior público era incapaz de dar resposta e que resultava da explosão escolar ocorrida a partir de início dos anos 70.

Esta papel do Estado contrasta flagrantemente com o que ele assumiu no caso das escolas profissionais, em que a sua iniciativa criou instituições de um novo tipo no ensino secundário, com a introdução de alguma lógica de mercado na sua criação e no seu funcionamento, à margem quer das escolas públicas, quer das escolas privadas existentes na altura. Contudo, e de acordo com o que seria de esperar a partir dos mecanismos de mercado, o projecto foi menos bem sucedido no que respeita à capacidade de as escolas poderem adquirir capacidade de autofinanciamento.

A ideia, cara aos defensores da extensão da lógica do ensino privado ao ensino público, da constituição de uma bolsa de escolas a partir dos resultados escolares dos seus alunos não pode ignorar que a sua implementação fora do controlo e da regulação bem informados dos seus efeitos só poderia levar ao agravamento das desigualdades de oportunidades de aprendizagem e progressão escolar.

No ensino secundário, a reforma de 1895 retirou ao ensino privado uma boa parte do papel que até então desempenhava e permitiu que o ensino público

alcançasse um apreciável capital de notoriedade. A selectividade do ensino público, mantida a favor de uma contenção histórica da sua rede escolar, que não responde nomeadamente ao aumento sem precedentes da procura nos anos 50 e 60, e a própria expansão do privado a favor dessa procura não satisfeita pelo público, além das diferenças de aproveitamento que se verificavam nas provas nacionais entre os alunos das duas modalidades de ensino, não terão favorecido a emergência de uma imagem mais favorável do privado.

A formidável expansão quantitativa do ensino secundário público desde início dos anos 70 para cá, sem limitações do lado da oferta, retirou ao privado muito do seu espaço potencial de desenvolvimento, ao mesmo tempo que deu peso político aos interesses contrários à expansão das lógicas do privado. Em contrapartida, também terá rompido com a imagem de relativa selectividade social e, em todo o caso, de alguma excelência escolar outrora associada ao ensino liceal.

Por outro lado, o fim dos exames nacionais como critério quase único de avaliação e a correspondente introdução da avaliação contínua, bem como, mais recentemente, a intensificação da competição pelo acesso aos cursos mais pretendidos do ensino superior, não excluem que o ensino secundário privado, sobretudo no seu último troço, possa ser crescentemente palco de estratégias dos seus utilizadores orientadas por essa competição.

Bibliografia e fontes

- Adragão, Paulo Pulido (1995), *A Liberdade de Aprender e a liberdade das Escolas Particulares*, Lisboa, Universidade Católica.
- Afonso, Almerindo Janela (1997), "O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1895-1995)", *Revista Portuguesa de Educação* (10), n.º2.
- Boltanski, Luc (1990), *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié.
- Boudon, Raymond, Alban Bouvier, e François Chazel (org.) (1997), *Cognition et sciences sociales*, Paris, PUF.
- Carneiro, Roberto (org. e coord.) (1994), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*, Porto, Asa.
- Duru-Bellat, Marie (1988), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988.
- Duru-Bellat, Marie, e Agnès Henriot-van Zenten (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, Marie, e Alain Mingat (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (1996), *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização, na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*, tese de doutoramento, Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (1998), "A privatização da qualidade Na educação e as suas privações", *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 27.

- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Grácio, Sérgio (1998), *Ensinos Técnicos e Política em Portugal (1910-1990)*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Hargreaves, Andy (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassel.
- Haveman, Robert, e Barbara Wolfe (1994), *Succeeding Generations. On the Effects of Investments in Children*, Nova Iorque, Russel Sage Foundation.
- Hirschhorn, Monique (1993), *L'Ère des enseignants*, Paris, PUF.
- INE, *Estatísticas da Educação*, Lisboa, INE, vários anos.
- Jencks, Christopher (1979), *L'Inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF.
- Marques, Ramiro (1997), *A Escola e os Pais. Como Colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.
- Ministério da Educação (1995), *Ensino Particular — Ensino não Oficial. Formas e Estatutos nos Estados Membros da União Europeia*, Lisboa, ME, DEP-GEF.
- Ministério da Fazenda, *Anuário Estatístico*, Lisboa, Imprensa Nacional, vários anos.
- Ministério das Finanças, *Anuário Estatístico*, Lisboa, Imprensa Nacional, vários anos.
- Ortigão, Ramalho (1991), *Farpas Escolhidas* (org. de Ernesto Rodrigues), Lisboa, Ulisseia.
- Proença, Maria Cândida (1997), *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri.
- Valente, Vasco Pulido (1983), "O Estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)", in Vasco Pulido Valente, *Tentar Perceber*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Vieira, Maria Manuel (1988), *Práticas de Educação Feminina nas Classes Superiores*, tese de mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL.