

GOVERNO DESTRÓI EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:

Quo vadis?

Aquilo a que temos vindo a assistir ao longo fundamentalmente do último decénio, é a um retrocesso na concretização do conceito de igualdade que, por efeito de políticas neoliberais, foi substituído pelo conceito de equidade, segundo o qual se deve dar a cada um de acordo com as suas necessidades ou segundo a sua contribuição



FOTO: LUSA

MARIA JOSÉ CASA-NOVA¹

COMO TIVE OPORTUNIDADE DE ESCREVER há alguns anos atrás (Casa-Nova, 2008), a instituição escolar, enquanto instituição aberta a diferentes actores sociais, é uma construção socio-histórica recente. Em Portugal, a educação escolar, enquanto responsabilidade do Estado, começa a dar os primeiros passos com Marquês de Pombal em 1772 quando este cria as chamadas escolas de «ler, escrever contar» para os filhos (rapazes) de artesãos urbanos, estando o ensino dos filhos (também homens) dos camponeses a cargo dos párocos (cf. Araújo, 1996:163), começando nesta altura o interesse do Estado pela educação escolar, construindo-a gradualmente como pública.

Ao longo dos últimos dois séculos assistiu-se a uma incorporação diferenciada e faseada no tempo das classes populares, das mulheres e de certas minorias na escola pública, com resultados também diferenciados no que diz respeito à sua frequência efectiva e aos níveis de aproveitamento escolar.

O processo de construção da escola pública e democrática de massas em Portugal é, no entanto, ainda hoje, um “projecto político inacabado” (Afonso, 1999), assistindo-se actualmente a retrocessos que colocam em causa a sua efectiva construção.

Contrariamente à ideia de senso comum, a construção de uma escola pública e democrática de massas não é sinónimo de uma escola pública massificada, já que a primeira significa igualdade de acesso e de sucesso e a segunda quer significar o mal-estar que resulta do facto de, embora todas as crianças e jovens poderem aceder a ela, nem todos terem sucesso nela. No entanto, mesmo no que à igualdade de acesso diz respeito, estando esta formalmente garantida, é negligenciado o facto de os alunos não acederem à escola em igualdade de circunstâncias dada a estratificação social existente, que tem como efeito uma desigualdade de partida transformada em desigualdade de resultados² e sucessos hierarquizados (ou seja, sucessos de valor escolar e social desigual). Como escreveu Pires (2000), o insucesso é uma contradição da escola pública de massas, tendo-se construído em Portugal uma escola de elites massificada. E este insucesso é uma contradição dado que seria suposto que a construção de uma escola pública e democrática de massas fosse sinónimo de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

Sem recursos materiais, sem recursos financeiros, sem profissionais qualificados em número suficiente face às necessidades existentes (professores/as, psicólogos/as, assistentes sociais, animadores/as socio-culturais, técnicos/as de educação, etc.) não é possível transformar a realidade da educação e superar o atraso estrutural de Portugal

GOVERNO DESTRÓI EDUCAÇÃO

Entre 2001 e 2011, a taxa de escolarização evoluiu de 74,8% para 91,2%, ou seja, aumentou mais de 16% (CNE, 2013:9) Em 2011, a população portuguesa com idades entre 25-64 anos que atingiu o nível secundário era de 35%, em contraposição com a média da UE27 na mesma data: 73,4%

IGUALDADE E EQUIDADE

Importa, desde já, aqui, clarificar o significado do conceito de igualdade: igualdade real implica: a) a formulação legal dessa igualdade; b) o efectivo acesso a ela; c) formas de concretização da igualdade e d) formas de potenciar oportunidades na vida. Esta acepção de igualdade, transposta para o campo escolar, significa a garantia, por parte do Estado: a) da concretização da igualdade de acesso através de subsídios às famílias de escassos recursos materiais no sentido de lhes proporcionar condições de efectiva acessibilidade à escola; b) da formulação de políticas que permitam, dentro da escola, a construção de uma igualdade de sucessos iguais e não de sucessos centrais e sucessos periféricos; c) da consciencialização, por parte dos actores no terreno, da importância da “recontextualização pedagógica” dos alunos, introduzindo-os e socializando-os adequadamente nos saberes escolares, fazendo a ponte entre diferentes universos socio-culturais. É esta definição lata e complexa de igualdade, que combina a igualdade de acesso com a igualdade de processos, de resultados e de construção de oportunidades na vida, que permite a construção de uma integração partitória e emancipatória de todos os actores sociais na escola em vez de uma integração subordinada (Casa-Nova, 2013a). No entanto, aquilo a que temos vindo a assistir ao longo fundamentalmente do último decénio, é a um retrocesso na concretização do conceito de igualdade que, por efeito de políticas neoliberais, foi substituído pelo conceito de equidade, segundo o qual se deve dar a cada um de acordo com as suas necessidades ou segundo a sua contribuição. É este conceito, usado como substituto do conceito de igualdade, que está presente na seguinte afirmação do ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato (2013:21): “Os alunos são diferentes entre si e por isso

mesmo devem ser tratados de forma diferenciada. A utopia do igualitarismo, essa que muitos na educação defendem, só seria possível num único e não desejável cenário – aquele em que todos são mediocres. Esse é ainda uma tabu. Dizer que uma criança precisa de um apoio especial não significa que ela seja excluída. Num outro espectro, os óptimos alunos também não devem ser escondidos, mas, sim, radicalmente incentivados a seguir em frente. É um fundamento básico da meritocracia, de eficiência provada no sector privado.”

Nesta afirmação radica uma parte significativa da sua visão (neoliberal) para a educação, confundindo tratamentos diferenciados com tratamentos hierarquizados; confundindo igualdade com mediocridade; negligenciando a existência de uma forte correlação entre “mérito” ou “demérito” individual e a pertença de classe. Essa meritocracia, articulada com o que o Ministro designa de “eficiência do sector privado”, quer significar, como regularidade, a frequência do ensino privado por crianças e jovens oriundos de classes de elevado estatuto social, que conjugam a posse de recursos materiais, com a posse de capital cultural, capital social e capital simbólico (cf. Bourdieu e Passeron, s/d; Bourdieu, 1998 e 1999), o que tem, como corolário, a regularidade do sucesso escolar e a proclamada “eficiência” do privado.

Os alunos são efectivamente diferentes entre si e devem ser tratados de forma diferenciada, mas numa perspectiva igualitária como a que acima descrevi e não numa perspectiva desigualitária. Sociologicamente definida, desigualdade remete para hierarquias injustas; para uma sociedade cujos sistemas legal-formal e material se mostram insensíveis a formas de construção social e escolar que remetem indivíduos e grupos para a periferia das sociedades; para a margem que separa a inclusão subordinada (que é uma forma de exclusão) da inclusão emancipatória (que significa participação crítica) (Casa-Nova, 2013b).

Dar mais ou o mesmo de forma diferenciada a alunos diferenciados significa potenciar as capacidades de cada aluno; não é sinónimo de mediocridade para uns e excelência para outros.

A AGENDA NEOLIBERAL E O RETROCESSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

No entanto, sem recursos materiais, sem recursos financeiros, sem profissionais qualificados em número suficiente face às necessidades existentes (professores/as, psicólogos/as, assistentes sociais, animadores/as socio-culturais, técnicos/as de educação, etc.) não é possível transformar a realidade da educação e superar o atraso estrutural de Portugal. Esse atraso estrutural é visível olhando o panorama da educação em 1960. Naquela data, Portugal possuía 50,4 por cento da sua população com o designado 1.º grau de escolaridade (4 a 7 anos), enquanto França possuía 67,7 por cento e a Finlândia 90 por cento. Na mesma década, Portugal apresentava 45 por cento da sua população sem qualquer nível de escolaridade, enquanto França apresentava 2 por cento e a Finlândia 0 por cento⁵.

Actualmente, se considerarmos a população com 17 anos de idade, constata-se que, entre 2001 e 2011, a taxa de escolarização evoluiu de 74,8 por cento para 91,2 por cento, ou seja, aumentou mais de 16 por cento (CNE, 2013:9) Em 2011, a população portuguesa com idades entre 25-64 anos que atingiu o nível secundário era de 35 por cento, em contraposição com a média da UE27 na mesma data: 73,4 por cento⁶. Para o mesmo ano, Portugal possuía mais de 1 milhão de pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos com o ensino superior e 38 por cento dos jovens de 20 anos a frequentar o ensino superior. Ainda de acordo com o Relatório do CNE (2013:36), no que diz respeito à população com o Ensino Superior com idades com-

preendidas entre os 25 aos 64 anos, a diferença entre Portugal e a média da UE27 situava-se nos 10,5 por cento em 2001, registando-se, uma década depois, uma distância de 9,5 por cento.

Face ao ponto de partida de Portugal no campo da educação escolar e aos avanços notáveis registados desde então, o retrocesso actual em termos de investimento (menos 16 por cento entre 2011 e 2012)⁷, negligenciando a importância da educação, terá como consequência o congelamento na recuperação do seu atraso estrutural, aumentando a distância dentro da UE27, levando ao agravamento dos problemas existentes e não à sua resolução. A gradual redução do número de alunos a entrar no ensino superior, que não pode ser desligada da actual crise social, económica e financeira, está aqui para demonstrar o perigo desse retrocesso⁶. Enquanto Portugal não tiver netos licenciados de avós licenciados, não será possível construir capital cultural⁷ suficiente para possibilitar o desenvolvimento do país e a humanização da sociedade, construindo uma cultura de conhecimento. Da mesma forma, enquanto este governo desprezar os seus jovens licenciados, obrigando-os a emigrar, oferecendo assim ao exterior, a custo zero, cidadãs e cidadãos com elevado conhecimento científico, a sociedade portuguesa perde o potencial científico e a capacidade de trabalho desses jovens, retrocedendo no seu desenvolvimento e potencial autonómico.

Como refere Benavente *et al* (2013), para o actual governo, a educação é perspectivada como um custo e não como um investimento, com o orçamento para a Educação a descer de 5,7 por cento do PIB para 3,8 por cento nos últimos dois anos, enquanto na Suécia esse mesmo orçamento ronda os 7 por cento do PIB.

Prosseguindo a sua agenda neoliberal, o actual ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, pretende aproximar o sistema

(Em 2011) Portugal possuía mais de 1 milhão de pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos com o ensino superior e 38% dos jovens de 20 anos a frequentar o ensino superior

GOVERNO DESTRÓI EDUCAÇÃO

No que diz respeito à população com o Ensino Superior com idades compreendidas entre os 25 aos 64 anos, a diferença entre Portugal e a média da UE27 situava-se nos 10,5% em 2001, registando-se, uma década depois, uma distância de 9,5%



Foto: Lusa

educativo português do sistema educativo alemão, negligenciando duas questões fundamentais:

- a)** Que na Alemanha, o sistema educativo está a ser repensado precisamente pela desigualdade de oportunidades escolares e de vida que provoca, à qual se associa problemas sociais de vária ordem;
- b)** Que a Alemanha possui um sólido tecido empresarial e que Portugal é um país estruturalmente desindustrializado o que, por si só, significa que investir no ensino profissional é uma falcácia e uma ideologia.

Com efeito, o sistema educativo alemão encontra-se dividido em três tipos de escolas para as quais os alunos e as alunas são canalizados em função dos resultados escolares no final dos primeiros quatro anos de escolaridade (ou seja, aos 10 anos). Estes três tipos de escolas são designados de a) “Hauptschule”, com duração de cinco ou seis anos, dizendo respeito ao sistema dual alemão, o que significa que os alunos se encontram num processo de aprendizagem na escola e na empresa. É um tipo de ensino que não permite a progressão de estudos, sendo canalizados para estas escolas os alunos com baixos resultados na Matemática e na língua Alemã; b) o “Realschule”, com duração de oito anos, dando acesso ao ensino superior no que em Portugal é designado de ensino politécnico e, por último, c) o “Gymnasium”, com a duração de nove anos, dando acesso a todo o tipo de ensino superior.

Esta divisão do ensino pós-primário em três tipos de escola começou a ser colocada em causa há cerca de trinta anos devido ao facto de muitos jovens abandonarem o sistema de ensino sem qualquer diploma, especialmente os filhos de imigrantes,

pelo facto de não dominarem a língua alemã. As “Hauptschule” transformaram-se nas “escolas dos restantes”, ou seja, as escolas dos alunos com sucesso reduzido, nos quais se incluem maioritariamente os filhos dos imigrantes.

O mal-estar social causado por esta realidade, tem levado, na Alemanha, a um debate que teve início na década de 90 do século XX, sobre a necessidade de manter os alunos juntos até uma idade mais tardia, não os separando a partir dos 10 anos de idade em função dos resultados escolares. Esta discussão teve como consequência, em algumas regiões (como Hamburgo), a fusão dos dois primeiros tipos de escola (“Hauptschule” e “Realschule”), transformando-as num só tipo de escola, permanecendo no entanto o “Gymnasium” para os alunos com elevados resultados escolares.

Actualmente existe uma discussão acerca da importância da criação de uma escola secundária comum (uma escola para todos), designada de “Gesamtschule”, mas não é uma discussão pacífica, dado o poder do tecido empresarial e o poder das elites, que têm inibido a sua criação⁸.

A formação profissional deveria ser apanágio das empresas e não da escola. A educação aparece estritamente vinculada à competição internacional e não à formação das pessoas, importando, neste contexto, ganhar “competências para competir”, (Lima, 2004) e não para ganhar qualidade de vida. Como refere Carlos Estêvão (2009:07), “enquanto os sistemas educativos eram tradicionalmente locais protegidos por discursos de bem comum, de serviço público, actualmente interessa posicionar a educação como um dos sectores de serviço cruciais para a economia (...)”.

Neste sentido, o tipo de discussão e de re-

O retrocesso actual em termos de investimento (menos 16% entre 2011 e 2012), negligenciando a importância da educação, terá como consequência o congelamento na recuperação do seu atraso estrutural, aumentando a distância dentro da UE27

GOVERNO DESTRÓI EDUCAÇÃO

Enquanto Portugal não tiver netos licenciados de avós licenciados, não será possível construir capital cultural suficiente para possibilitar o desenvolvimento do país e a humanização da sociedade, construindo uma cultura de conhecimento...

flexão existente na Alemanha deveria ser suficiente para que o ministro da Educação e Ciência português se mostrasse cauteloso quanto a tomar como referência o sistema educativo alemão e a repensar seriamente a “experiência-piloto” que está a ser levada a cabo em Portugal, de introdução do “ensino vocacional” a partir do 5.º ano de escolaridade⁹, colocando em causa a aquisição do que Bourdieu (1987) designou de “mínimo cultural comum” ao nível do Ensino Básico e a construção da escola pública e democrática de massas de qualidade¹⁰.

E aquela construção está também em causa quando o Despacho Normativo n.º 13-A/2012 estabelece, no seu artigo 4.º, ponto 3, que “os docentes podem, independentemente do grupo pelo qual foram recrutados, leccionar qualquer área disciplinar, disciplina ou unidade de formação do mesmo ou de diferente ciclo ou nível, desde que sejam titulares da adequada formação científica e ou certificação de idoneidade nos casos em que esta seja requerida”.

Cotejando o constante no articulado acima transcrito com a afirmação de Nuno Crato “não se pode ensinar bem o que não se sabe bem”¹⁰, como se compagina esta afirmação com o referido articulado? Contrariamente ao que o ministro da Educação possa pensar (e querer fazer pensar), não há formação científica profissional que permita leccionar, com conhecimento e qualidade, “qualquer área disciplinar, disciplina ou unidade de formação do mesmo ou de diferente ciclo ou nível”.

A exigência e o rigor científico tão defendidos pelo ministro da Educação, desmoronam-se completamente no articulado acima transcrito, cujo objectivo é, partindo da ideia da educação como custo e não como investimento e benefício, economizar na e retirar qualidade à educação pública, conferindo assim legitimidade aos críticos da escola pública e defensores do mercado (ou quase-mercado) em educação.

Dentro da ideia da educação como custo, enquadra-se também o seguinte período retirado do preâmbulo do Despacho acima referido: “Aperfeiçoam-se procedimentos relacionados com as actividades a realizar por conta da componente não lectiva de estabelecimento, designadamente a coadjuvação, quando necessária, em disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino (...)”. Não deixa de ser interessante analisar o conteúdo daquele período, quando o Ministério da Educação determinou o fim dos pares pedagógicos existentes em determinadas disciplinas, querendo agora implementá-las a “custo zero”, aumentando assim, de forma subtil as horas lectivas dos docentes, não aparecendo no entanto aquelas contabilizadas nesta componente. Proletariza-se e desmotiva-se os profissionais, degrada-se a escola pública, mantendo-se no entanto o discurso ideológico (de ideologia como “falsa consciência”) da defesa de uma escola pública de qualidade, que tem no entanto subjacente perspectivas neoliberais defensoras de um ensino elitizado, como ficou bem patente na entrevista do ministro Nuno Crato à revista brasileira “Veja”, com a consequente defesa da liberalização da educação, transformando-a num bem privado e não num bem público.

AFLORANDO A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DOS PAIS

É nesta linha de ideias que aparece a defesa da possibilidade de escolha, por parte dos pais, da melhor escola para os seus filhos. Mas vale a pena, desde já, citar o discurso de Keith Joseph, ministro da Educação britânico, no período 1981-1986 e conselheiro neoliberal de Margaret Thatcher, explicando o seu compromisso com a estratégia da escolha:

“Penso que as agências nacionais tendem a produzir lobbies, da mesma forma que as indústrias estatais. Uma das principais virtudes da privatização é a de introduzir

a ideia da falência, a possibilidade de falência. É por isso que sou a favor da estratégia da escolha e dos bónus educacionais (vouchers). Simplesmente porque, com isso, se transfere, de uma vez só, o controlo dos produtores para os consumidores... Naturalmente, não afirmo que todos os consumidores sejam sábios, eles não são, mas alguns serão capazes de exercer o direito de escolha que hoje não é possível”¹² (Ball, 1995:200-201).

Esta citação evidencia, de forma indubitável, a impossibilidade de igualdade de escolha da escola por parte dos pais, já que nem todos os “consumidores” são “sábios” para escolher, evidenciando também uma estratégia racional dos seus defensores na defesa da implementação de reformas educacionais baseadas no “quase-mercado”¹³: “uma estratégia de classe que tem como um dos seus principais efeitos a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia)” (Ball, 1995:197), aparecendo aquela estratégia travestida de roupagens democráticas e de maior igualdade de oportunidades que outorgam aos seus defensores a possibilidade de não serem perspectivados como privilegiados (Bourdieu e Passeron, s/d) dado que, aparentemente, a todos seriam dadas as mesmas possibilidades. Aquela possibilidade de escolha, que parece estar imbuída de um ideal de democraticidade e de igualdade de oportunidades, é no entanto uma possibilidade “armadilhada”, já que a maioria dos pais não possui o capital cultural necessário para realizar a escolha adequada. Esta “inabilidade” para a escolha é imputada aos pais, sendo estes considerados “maus pais” (Ball, 1995:215). A impossibilidade de escolha aparece agravada pelo facto de, mesmo que todos os pais produzissem boas escolhas, a selecção far-se-ia do lado dos produtores (as escolas), excluindo os consumidores (os alunos) com menor possibilidade de produzir bons resultados, não contribuindo assim para o prestígio da escola, ao mesmo tempo que levariam a escola a um

maior investimento sem o retorno esperado. Quando a procura excede a oferta, os “clientes” (alunos) seleccionados são aqueles que apresentam potencial para a excelência ao menor custo possível por parte da escola (Ball, 1995).

A “possibilidade de escolha” não significa, portanto, uma escolha efectiva, mas outorga aos “jogadores” a ilusão de democraticidade, constituindo-se numa ideologia de difícil desconstrução pelo cidadão comum dado aparecer sob uma aura de generosidade governamental: fornecer bens financeiros às escolas escolhidas pelos pais possibilitando-lhes assim uma educação de qualidade idêntica à dos alunos provenientes de classes de maior estatuto social.

De uma forma genérica, as actuais políticas para a educação evidenciam que o que importa é “formar uma elite”, mas não “educar um povo” (Stoer, 1986), negligenciando-se intencionalmente que a educação deveria ser intrinsecamente política; educar o cidadão e a cidadã numa cultura científica e para uma participação inteligente e crítica na sociedade. Esta é, seguramente, a melhor educação para o desenvolvimento da humanidade e a humanização das sociedades, mas não é, seguramente, a educação preconizada pelo actual ministro da Educação e Ciência.

Da mesma forma, enquanto este Governo desprezar os seus jovens licenciados, obrigando-os a emigrar, oferecendo assim ao exterior, a custo zero, cidadãos e cidadãos com elevado conhecimento científico, a sociedade portuguesa perde o potencial científico e a capacidade de trabalho desses jovens, retrocedendo no seu desenvolvimento e potencial autónomo

GOVERNO DESTRÓI EDUCAÇÃO



NOTAS

1-Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação para os Direitos Humanos da mesma Universidade. Email: mjcasanova@ie.uminho.pt
Este texto retoma algumas das ideias que escrevi em outros lugares (Casa-Nova, 2008; 2013; 2013b)

2-Esta é, aliás, em parte, a tese principal da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (s/d), segundo a qual a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares e, ao fazê-lo, reproduz as desigualdades sociais existentes. Isto não significa, para os autores, a inexistência de mobilidade social ascendente através da escola, mas antes a existência de uma mobilidade social limitada, visível no facto de uma grande parte dos jovens oriundos de classes de menor estatuto social acederem aos cursos superiores considerados de menor prestígio social.

3-Cf. BETTENCOURT, Ana Maria (2013) (Dir.) Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 8-9

4-Idem, p.36

5-O mesmo Relatório do CNE aponta, com base em dados contidos no relatório de Janeiro de 2013 do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre Portugal, a diminuição de 11 065 professores dos ensinos Básico e Secundário em 2012, p. 11

6-De acordo com artigo do diário Digital/Lusa, de 06 de Outubro, "os dados da Direcção-Geral do

Ensino Superior (DGES) mostram que o número total de candidatos às universidades e politécnicos passou de quase 60.000, em 2009, para 53.000 em 2012".

7-Pierre Bourdieu formula o conceito de capital cultural como forma de compreensão das desigualdades de desempenho escolar por parte de crianças provenientes de diferentes classes sociais. O autor (1979, in Nogueira e Catani, orgs., 1998: 9,10, 73), considera que aquele existe sob três formas: "no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis no organismo (...) pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação (...); no estado objectivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica (...); no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título (...). De acordo com o autor, "por meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantêm com o sistema económico". O capital cultural no estado incorporado é o produto da herança cultural familiar e funciona como uma "segunda pele" para o seu portador, fornecendo-lhe uma forma de ser e de estar que o coloca numa posição de distinção face aos despossuídos deste tipo de capital.

8-Agradeço ao meu colega Frank Baasner, Professor da Universidade de Mannheim e Presidente do Instituto Franco-Alemão, as informações escritas que gentilmente me prestou acerca do sistema educativo alemão e das discussões existentes à volta do mesmo.

9- Cf. Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho e Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de Setembro.

10-Não se trata, aqui, de defender a inexistência de vias de ensino diferenciadas. Trata-se, antes, de considerar que essa diversificação será benéfica a partir do 10º ano de escolaridade e não em níveis de ensino mais precoce como actualmente acontece no sistema educativo português. Esta diversificação de vias de ensino, de valor escolar e social igual, teria como objectivo potenciar os diferentes tipos de inteligência, desde o matemático-dedutivo ao estético-expressivo, emocional, etc., potenciando gostos e disposições diferenciados.

11-Comentário do Ministro Nuno Crato à SIC, reproduzido no jornal público de 12/09/2013.

12-Sublinhado meu.

13-De acordo com Dale (1995:146-147), Os quase-mercados diferem dos mercados convencionais num certo número de sentidos, quer do lado da oferta, quer do lado da procura. Do lado da oferta, como nos mercados convencionais, há competição entre empresas produtivas por clientes, mas estas não procuram forçosamente maximizar os lucros nem são necessariamente propriedade privada. Por essa razão se fala de "liberalização" e não de "privatização". Do lado da procura, o poder de aquisição do consumidor não é expresso em dinheiro, mas na forma de um orçamento reservado ou voucher, que é limitado à aquisição de um serviço específico, neste caso, a educação. Também, contrariamente ao mercado tradicional, onde não interessa saber quem é o cliente, no caso da escola, interessa saber quem é o "cliente" dado o valor desigual que aquele possui (Ball, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1999) *Educação Básica, Democracia e Cidadania. Dilemas e Perspectivas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996) Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, pp. 161-174.
- BALL, Stephen (1995) Mercados educacionais, escolhas e classe social. In Pablo Gentili (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 196-227
- BENAVENTE, Ana & PEIXOTO, Paulo (2013) (Coords.) *Educação: levanta-te e luta. Dois anos de governo da direita ao serviço da troika*. In www.OP.EDU.eu
- BETTENCOURT, Ana Maria (2013) (Dir.) *Estado da Educação 2012*. Autonomia e descentralização. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) *A reprodução*. Lisboa: Ed. Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1979) "Os três estados do capital", in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.) (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOURDIEU, Pierre (1987) Propostas para o ensino do futuro. In *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 05, pp 101-120.
- BOURDIEU, Pierre (1998 [1979]) *La distinción*. Madrid: Santilhana Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1999 [1993]) "Os excluídos do interior". In Pierre Bourdieu (Coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, pp. 482-486.
- BOURDIEU, Pierre (2001[1989]) *O poder simbólico*. Algés: DIFEL.
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, Maria José (2008) Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública, in Maria José Casa-Nova & Paula Palmeira (Orgs.) *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e PETI.
- CASA-NOVA, Maria José (2013a) Relatório CNE 'Estado da educação 2012: leituras críticas e desafios (no prelo). In *Actas do Workshop e do*

Seminário realizados no CNE a 23 de Abril de 2013, O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios. Edição Electrónica. ISBN: 978-972-8360-78-8.

CASA-NOVA, Maria José (2013b) Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. In *Revista Portuguesa de Educação*, Novembro 2013 (no prelo).

CRATO, Nuno (2013) Entrevista à *Revista Veja*, 5 de Junho.

DALE, ROGER (1995) O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In Pablo Gentili (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 137-168

ESTEVÃO, Carlos V. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismo: novos direitos, novas desigualdades. In *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), pp. 35-52.

LIMA, Licínio (2004) Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, n.º 9 (vol. 11), pp 9-18.

PIRES, Eurico Lemos (2000) *Nos meandros do labirinto escolar*. Lisboa: Celta.

STOER, Stephen Ronald (1986) "Formar uma elite ou educar um povo?", in *Jornal de Educação*.