

AS GUERRAS DA ESCOLHA DA ESCOLA

John Merrifield

Índice

[Dedicatória](#)

[Prefácio da edição portuguesa](#)

[Nota do editor](#)

[Prefácio](#)

[Nota de abertura](#)

[Agradecimentos](#)

[PARTE 1 – VISÃO GERAL](#)

[Capítulo 1 – Introdução](#)

[Capítulo 2 – Elementos de um sistema de educação competitivo](#)

[Capítulo 3 – Experiências\[a\]](#)

[Capítulo 4 – Evidência real sobre a concorrência](#)

[PARTE 2 – QUESTÕES NO DEBATE SOBRE A ESCOLHA DOS PAIS](#)

[Capítulo 5 – Inversão de papéis entre liberais e conservadores](#)

[Capítulo 6 – Falácias sobre a escolha da escola](#)

[Capítulo 7 – Questões de regulamentação do governo](#)

[Capítulo 8 – Negligenciar os custos](#)

[Capítulo 9 – Financiar as crianças ou as instituições?](#)

[Capítulo 10 – Equidade e igualdade](#)

[Capítulo 11 – Questões de diversidade](#)

[PARTE 3 – QUESTÕES ESTRATÉGICAS E TÁTICAS](#)

[Capítulo 12 – Falácias estratégicas e táticas](#)

[Capítulo 13 – Cheques-ensino de iniciativa privada](#)

[Capítulo 14 – Professores](#)

[Capítulo 15 – Perspetivas e estratégia política](#)

[Bibliografia](#)

[Ficha técnica](#)

*Para Milton Friedman, Myron Lieberman e Quentin Quade,
os três gigantes intelectuais da defesa da escolha dos pais.*

Prefácio da edição portuguesa

Tal como outros “temas fraturantes”, o debate sobre educação tornou-se demasiado unidimensional e polarizado: um diálogo de surdos entre a “esquerda” e a “direita”. É pena que assim seja, por dois motivos. Primeiro, a educação é um tema da maior importância. Segundo, a polarização a que assistimos esconde o consenso em múltiplos aspetos fundamentais. Concordamos que a educação é um direito básico e um veículo essencial para a mobilidade social. Concordamos que o desenvolvimento económico e social do País passa pela melhoria do sistema de ensino (não me lembro de um político para quem a educação não seja uma “paixão”, ou termo semelhante). Em resumo, discordamos sobre o caminho para chegar do ponto A ao ponto B, mas em grande parte concordamos sobre o que esse ponto B deve ser: educação de qualidade e para todos.

Se perguntarmos a uma pessoa de “direita” o que pensa da proposta da “esquerda”, ouviríamos algo como “um sistema do tipo soviético em que tudo o que se faz na escola é dominado pela 5 de Outubro e não há lugar para a variedade”. Se perguntarmos a uma pessoa de “esquerda” o que pensa da proposta da “direita”, ouviríamos algo como “um sistema que perpetua as diferenças sociais, favorecendo os ricos nas formas de financiamento e seleção dos alunos”. Haverá alguma solução para este impasse?

O primeiro passo no processo de “desanuviamento” passa pela admissão de que existem múltiplos caminhos para chegar ao mesmo destino; e passa pela clarificação do significado de cada termo. *As Guerras da Escolha da Escola* é um passo importante nesse sentido. Embora trate do caso americano, muito se aplica também a Portugal. Nos anos 90, os vários quadrantes do espetro político americano concordaram que o monopólio não é a única forma de proporcionar educação pública. Deste então, vários Estados criaram a figura das “escolas contrato” (a minha tradução de “charter schools”). Tal como as escolas promovidas diretamente pelo Estado, trata-se de escolas públicas no sentido em que: (a) são financiadas pelos impostos de cada distrito; (b) são obrigadas a aceitar todos os alunos (até encher); e (c) estão proibidas de cobrar propinas. Além destes requisitos, quem tiver um projeto educativo pode candidatar-se. O resultado é uma maior variedade de escolas públicas – e concorrência entre as mesmas.

Isto é positivo por vários motivos. Em primeiro lugar, a variedade é uma coisa boa: diferentes alunos aprendem de forma diferente e a ritmos diferentes. Uma escola contrato põem maior ênfase na disciplina, outras no acompanhamento das famílias; umas puxam mais pelo lado direito do cérebro, outras pelo lado esquerdo. *Vive la différence!*

Em segundo lugar, o teste de mercado é uma boa forma de avaliar cada proposta de ensino (o financiamento depende do número de alunos). Entre muitos especialistas em educação que tenho conhecido noto uma grande variedade de ideias exceto a ideia de que o seu sistema é indiscutivelmente o melhor.

“Last but not least”, a educação é primordialmente tarefa das famílias, e a existência de alternativas permite aos pais exercerem melhor esse direito e dever.

Em Portugal já foram dados alguns passos no sentido da escolha dentro do sistema público, bem como no grau de autonomia de cada escola. Isto já é algo, mas fica ainda aquém do nível de variedade que seria desejável.

Para progredir neste campo, é importante ir além dos *clichés*, dos preconceitos políticos e sociais; ouvir a ideia do interlocutor antes de o “catalogar”. E saber distinguir entre os objetivos (acesso ao ensino de qualidade) e os meios (nomeadamente o grau de centralização e monopólio assumido pelo Estado). Por exemplo: porque não o ensino público de iniciativa privada?

Em boa hora decidiu a AEEP editar a versão em português do livro *School Choice Wars*. Neste texto, o autor clarifica conceitos que são frequentemente confundidos; e defende a oferta de educação com base num mercado competitivo. John Merrifield aborda questões-chave como a equidade e a inovação; avalia as vantagens para alunos bem como para professores; e fá-lo com base em factos e estudos credíveis. Neste sentido, o livro distingue-se de muitos outros sobre a mesma temática: é um trabalho destinado ao grande público mas que não descarta a abordagem científica.

As *Guerras da Escolha da Escola* recomenda-se para quem tiver interesse na problemática do ensino. E para os que estão mais “metidos” nesta “guerra”, trata-se de um texto de leitura obrigatória.

Luís Cabral

Professor de Economia na NYU,

lecciona Análise Microeconómica e Competitiva

Nota do editor

É com entusiasmo que a AEEP apresenta ao público lusófono a tradução desta obra do Professor Merrifield. Conheci o John num congresso académico sobre reforma e escolha da escola e percebi nas suas intervenções e nas questões com que desafiava os outros oradores uma linha de raciocínio que foi, para mim, inesperada e nova. Discutir as questões da melhoria e reforma da escola a partir de uma perspectiva de teoria económica (vantagens gerais de um mercado competitivo) não é novo nem original. O que é fascinante nele é que o faz sem perder as premissas teóricas ao longo do raciocínio. E, para John Merrifield, esta tem sido a maior e mais clamorosa falha de quem defende a liberdade de escolha da escola a partir das premissas de um mercado livre: não leva o argumento até ao fim e, ao aceitar contemporizar com os opositores do mercado livre, acaba por inviabilizar os benefícios que a escolha pode trazer para todos.

Sendo o original de 2001, muitas experiências e casos referidos ao longo do livro tiveram já evoluções e muitas outras foram surgindo entretanto. Contudo, e como constatei com o autor em janeiro de 2015, tudo se mantém igual quanto ao argumento fundamental do livro: não existe até hoje qualquer experiência de liberdade de escolha da escola que contenha todos os requisitos necessários de um mercado competitivo. Consequentemente, não temos evidência sobre se um mercado competitivo de educação é bom ou mau para os alunos e a sociedade. Mas o que sabemos, para lá de qualquer dúvida razoável, é que em todos os setores da vida em que existem mercados competitivos, estes têm trazido desenvolvimento, justiça e bem-estar para todos. Depois de explicar isto, o Professor Merrifield aplica aquilo que se sabe sobre o funcionamento dos mercados ao campo da educação, apresentando um sólido e completo argumentário em favor de um mercado da educação competitivo e das vantagens que este traria para todos os alunos.

Os defensores da liberdade de escolha da escola têm múltiplos *campos* e nem todos coincidem nos fundamentos. Pessoalmente, radico este direito em direitos fundamentais e na dignidade da pessoa humana e não em razões de eficiência instrucional. De igual modo, os opositores da liberdade de escolha em educação são muito diferentes entre si. Porém, falta em Portugal uma discussão serena e, acima de tudo, técnica sobre esta questão (seja o campo teórico o dos direitos fundamentais, seja o da sociologia da educação ou da economia). Não basta dizer, como o fez uma deputada à Assembleia da República, que “é uma questão ideológica”. Será. Mas os fundamentos das ideologias podem e devem ser debatidos e a nossa responsabilidade coletiva é encontrar o justo equilíbrio entre todos, de entre as alternativas razoáveis. Nada é mais prejudicial para o nosso futuro coletivo do que cada um fechar-se no seu reduto, aguardando o momento em que, estando *os seus* no poder, orienta o sistema educativo no sentido da sua *ideologia*. O país não aguenta mais. A educação das crianças e jovens é demasiado importante para continuar refém de ciclos de reforma e contra-reforma. O debate tem de ser feito. E tem de ser feito com rigor. Por tudo isto, a AEEP entendeu que o livro do Professor John Merrifield, apesar de já ter 15 anos, merecia ser traduzido e editado. Esperamos que seja debatido.

Uma palavra final para apoio à leitura. Em cada capítulo, o leitor encontra dois tipos de notas:

numeradas e alfabéticas. As notas numeradas são do autor e clarificam ideias ou remetem para as fontes. As notas alfabéticas são da responsabilidade do editor e têm como objetivo esclarecer conceitos que podem não ser conhecidos do leitor lusófono.

Rodrigo Queiroz e Melo

Diretor Executivo da AEEP, Professor auxiliar na UCP

Lisboa, 1 de setembro de 2016

Prefácio

Não tenho dúvidas de que quando os historiadores do futuro escreverem sobre a era pós-Segunda Guerra Mundial terão muito a dizer acerca do modo como a reforma educativa se tornou uma questão de política pública, como nunca antes na história do nosso país. Tenho muitos receios sobre o que irão escrever. O primeiro é que irão concentrar-se nas formas como o movimento de reforma consistiu numa manifestação das batalhas político-ideológicas que há muito tempo têm sido características da nossa história, o que de facto é verdade. O segundo é quão adverso à mudança era o nosso sistema educativo, o que (uma mais vez) corresponde à realidade. O terceiro é a perplexidade dos historiadores perante o facto de o movimento de reforma continuar a ter dificuldade em mostrar progressos que sejam fonte de encorajamento ou otimismo. O quarto é que, sendo historiadores, cedam a uma compreensão superficial da linguagem e da lógica do movimento de reforma. Mais precisamente, irão prestar mais atenção às etiquetas que identificavam este ou aquele programa do que ao facto de, na prática, essas etiquetas poderem ter sido uma fonte de confusão e fracasso. A minha opinião é de que este último receio é o mais incómodo porque, a menos que a linguagem e a lógica da reforma sejam classificadas e esclarecidas, confirmar-se-á a máxima de que quanto mais as coisas mudam, mais permanecem na mesma. Se os futuros historiadores tiverem o bom senso de ler o livro do Professor Merrifield, terão mais probabilidades de evitar a superficialidade.

O Professor Merrifield coloca a seguinte questão: o que significa e qual a consequência que se pretende das reformas que têm etiquetas como cheque-ensino (*vouchers*), escolha da escola, escolas *charter*,^[a] privatização e concorrência? Este livro expõe de forma brilhante e com clareza a superficialidade e imprecisão extraordinária dessas etiquetas. Também deixa claro que os partidários destas panaceias terão, na melhor das hipóteses, muito pouco efeito na mudança dos sistemas escolares existentes. O autor é um defensor apaixonado da educação pública. Não é um crítico niilista. Pelo contrário, é um pensador sóbrio, claro e lógico, que tem demonstrado como os meios e os fins da reforma educativa requerem mais do que a mera adesão a etiquetas sonantes e virtuosas que geram calor mas nenhuma luz. (Então, o que há de novo no campo da reforma educativa?) Lógica, respeito pelos dados e chamar as coisas pelos nomes são características que distinguem este livro.

A Federal Food and Drug Administration^[b] foi criada para evitar o consumo de medicamentos que não foram submetidos a determinados testes e elaborou normas padrão para demonstrar a veracidade na rotulagem. As guerras da escolha da escola precisam de testes de rotulagem e padrões análogos. O objetivo deste livro é demonstrar que se as etiquetas são a manifestação de mudança no nosso sistema educativo, e ninguém nega que esse é o objetivo de quem anda na guerra da escolha da escola, então essa mudança nunca será alcançada; a Torre de Babel da educação continuará a produzir Babel. Paixão, poder, influência política e campanhas publicitárias não substituem a clareza dos objetivos, os métodos para os alcançar e os dados para os fundamentar.

Este livro não pretende ser polémico. Não irá agradar àqueles que creem, por norma irrefletidamente, que há apenas um meio, o atual, de a educação pública ser concetualmente

organizada e ministrada. Esta crença só é compreensível porque a maioria das pessoas cresceu com este sistema e nem sequer consegue imaginar alternativas. Ora, quando nos deparamos com um problema que tem resistido à mudança e não conseguimos conceber alternativas a um sistema de que essa resistência à mudança é uma característica, somos parte do problema e não da solução. Este é também o caso dos participantes nas guerras da escolha da escola que apresentaram uma alternativa mas que, ao tornarem-se combatentes nessas guerras, se esqueceram daquilo por que estavam a lutar: alterar o sistema existente.

Expressei os meus receios acerca daquilo que os futuros historiadores irão escrever. Tenho, e continuarei a ter, receios semelhantes sobre o que os economistas estão a escrever e irão escrever. O Professor Merrifield é um economista, o único que deu um contributo fundamental para explicar porque é que as atuais guerras de escolha da escola não podem mudar o nosso sistema educativo.

Seymour B. Sarason

Ph. D. Professor Emérito de Psicologia

Universidade de Yale, 5 de dezembro de 2000

[a] *Charter schools* são escolas, de iniciativa pública ou privada, que integram a rede pública, são financiadas por fundos públicos e estão dispensadas do cumprimento de algumas regras a que as escolas públicas em geral estão obrigadas. O regime das *charter schools* varia grandemente de Estado para Estado.

[b] A Federal Food and Drug Administration é uma entidade federal, responsável pela saúde pública e segurança alimentar. Regula os produtos médicos, tabaco, alimentos e medicina veterinária.

Nota de abertura

Porque a transformação do sistema é aquilo de que “uma nação em risco”[\[a\]](#) precisa, muito do que se diz para defender e criticar a escolha da escola pelos pais[\[b\]](#) é errado, enganoso ou irrelevante. Não obstante as afirmações em contrário, poucas das principais propostas de escolha da escola pelos pais podem mudar o sistema. A maior parte do debate público centra-se em políticas que se limitam a deslocar um pequeno número de crianças dentro de um sistema que praticamente não muda. Este livro aborda a política dos defensores da escolha da escola e os seus erros de estratégia política, sugere correções e descreve os elementos-chave das guerras da escolha da escola, incluindo os pontos de vista de não especialistas. Aquilo em que o povo americano acredita sobre a escolha da escola pelos pais irá determinar a natureza da reforma do sistema de ensino[\[c\]](#) e o futuro do nosso país.

Este livro define e defende uma visão particular da escolha da escola pelos pais como um catalisador da reforma. Para isso, é muito crítico das estratégias, táticas, processos, premissas, constrangimentos e sistemas de incentivo. Como os defensores da escolha dos pais já alcançaram muito, quero pedir desculpas pela ligação inevitável entre nomes e críticas.

Espero que esta perspectiva por detrás da linha da frente reorienta o movimento mais importante da América e não aliene os seus generais de campo e soldados de infantaria. Afinal, independentemente do impacto deste livro, os defensores da escolha dos pais do passado recente serão os defensores mais proeminentes no futuro próximo. O mesmo é válido para os educadores. Qualquer sistema reformado dependerá em muito dos educadores que agora obtêm coletivamente resultados inaceitáveis. Acredito que este livro pode ajudar os atuais defensores da escolha dos pais e educadores a obterem resultados muito melhores e que o futuro será muito mais brilhante se o fizerem.

[a] *A nation at risk* no original. É um relatório de 1983 sobre a situação da educação nos EUA cujo tom geral é bem descrito pela conhecida citação “se uma potência estrangeira inimiga tivesse tentado impor aos Estados Unidos o desempenho acadêmico medíocre que existe hoje, nós certamente teríamos visto isso como um ato de guerra”.

[b] *Parental choice* no original. Porque o termo escolha parental é pouco conhecido em português e porque, maioritariamente, o que está em causa é a escolha da escola, optámos por traduzir por “escolha da escola pelos pais”. Contudo, esta tradução não é exatamente fiel ao original porquanto a escolha pode ser, também, por ensino doméstico, pelo que não se trata de escolher “a escola” mas o modo e local de ensino. Com esta importante ressalva, porque nos países lusófonos o ensino doméstico é residual e a expressão “escolha parental” estranha, optámos por usar “escolha da escola pelos pais”.

[c] K-12 no original. K-12 é uma referência à escolaridade desde o pré-escolar (*kindergarten*) ao 12.º ano. Sendo uma expressão estranha ao português, utilizaremos em sua substituição as expressões “sistema de ensino” ou “educação básica e secundária”, sendo que a primeira peca por excesso na medida em que o ensino superior faz parte do sistema de ensino mas não do K-12, e a segunda peca por defeito na medida em que exclui o pré-escolar que está integrado no K-12.

Agradecimentos

Este livro resulta da observação do Dr. Myron Lieberman de que os programas específicos de escolha da escola pelos pais apoiados e analisados por defensores da escolha da escola quase nunca tiveram qualquer relevância para o seu objetivo de reformar o sistema de ensino. Do mesmo modo, falou-se muito sobre concorrência mas, aparentemente, não se compreendeu o que a concorrência implica ou o que se pode esperar desta. O Dr. Lieberman, professor e investigador sénior do Centro de Filosofia Social e Política e presidente do Instituto de Política da Educação, começou por levantar estas questões no seu livro *Public Education: An Autopsy* (Harvard University Press, 1993) e, posteriormente, em “The School Choice Fiasco” [*The Public Interest* (Winter, 1994): 17-34]. Entretanto, embora eu fosse muito novo nas questões da reforma do sistema de ensino e da escolha da escola pelos pais, estava a chegar a algumas conclusões semelhantes às do Dr. Lieberman. As coisas estavam neste pé em março de 1997, quando críticas semelhantes às alegadas experiências levaram o Dr. Lieberman e eu a aparecermos num artigo da *Reform School News*. Uma carta que escrevi ao Dr. Lieberman deu origem a um convite para me juntar a ele numa conferência realizada em outubro de 1997, na sede do Dallas Federal Reserve Bank. Essa reunião deu início ao trabalho que se tornou este livro.

Inicialmente o livro era para ser escrito em coautoria, mas acabou por se tornar claro que a agenda do Dr. Lieberman não permitiria a partilha do trabalho. Ainda assim, ele fez muito mais do que enfatizar a necessidade de um livro sobre as questões que nos preocupavam. Fez muitas sugestões úteis, forneceu materiais e contactos e comentou o rascunho de cada capítulo pelo menos uma vez. Em suma, a ajuda do Dr. Lieberman foi incalculável e merece muito do crédito pelo impacto que o livro possa vir a ter. É claro que não é responsável pelas falhas que subsistam aos seus comentários críticos. Eu fiz toda a pesquisa e tomei todas as decisões finais sobre o conteúdo e estilo.

Se o Dr. Lieberman merece de longe o maior “obrigado”, muitas outras pessoas também contribuíram significativamente para o produto final. Uma vez mais, merecem crédito por algumas das virtudes do livro mas não pelas suas falhas. Vincent DiMartino, meu colega na Universidade do Texas, em San Antonio, comentou todos os 15 capítulos. As suas sugestões deram origem a muitos esclarecimentos essenciais. Darcy Olsen, do Instituto Cato, leu o manuscrito e fez alguns comentários úteis; um, em particular, melhorou muito o Capítulo 15. RosaLynda “Gina” Vormelker fez a edição do texto, o que permitiu que este se tornasse suficientemente agradável ao editor para ver a luz do dia. Das centenas de estudantes que viram os meus exames e trabalhos durante um semestre apontariam a edição de texto como um dos meus pontos fortes.

PARTE 1 – VISÃO GERAL

Capítulo 1 – Introdução

“Quando se luta das trincheiras... o ponto de vista é distorcido pela névoa da guerra.”

Ken Elias em carta ao editor, *Wall Street Journal*, 11 de outubro de 1994

Este livro foi escrito porque a indefinição do termo *escolha da escola* deu origem a uma confusão generalizada sobre as vantagens da escolha da escola pelos pais como política pública. Os programas de escolha da escola pelos pais diferem em relação aos níveis de ensino que abrangem, se incluem escolas particulares, ao método de financiamento, quantas crianças podem participar e ao método de pagamento (pagamento direto, cheque-ensino, créditos fiscais, etc.). A lista de variantes possíveis é interminável. Como todos estes programas são denominados programas de *escolha da escola*, é compreensível que as pessoas fiquem confusas.

Este livro assume um partido na medida em que favorece muito a escolha da escola pelos pais. Uma vez que defende versões específicas de escolha da escola pelos pais, rejeita grande parte da alegada evidência e muitos dos argumentos responsáveis pela confusão nas guerras da escolha da escola. O fracasso quase universal em distinguir as diferentes versões de escolha da escola pelos pais é um problema importante porque são feitas generalizações a partir de conclusões e evidências que apenas são relevantes para algumas dessas versões. Os resultados da “escolha” realizada sob algumas condições não demonstram que a escolha dos pais é uma boa (ou má) ideia em todas as condições. Naturalmente, ambos os lados enfatizam os resultados que suportam mais convenientemente o seu ponto de vista.

As inúmeras inferências erradas de que os efeitos de situações não competitivas – que com frequência são incorretamente designadas como sendo competitivas – são bons indicadores dos efeitos em situações competitivas, diminuem a viabilidade política de programas de escolha da escola pelos pais que poderiam estabelecer um sistema de educação competitivo. Este livro centra-se na versão de escolha da escola num sistema de educação competitivo porque:

- Obriga outras pessoas a definirem com clareza o que querem dizer quando apoiam ou criticam a “escolha da escola” ou a “escolha dos pais”.
- Torna possível analisar as questões a partir de um conceito consistente de escolha.
- Permite a avaliação do argumento mais central da escolha da escola pelos pais: o de que os benefícios de um sistema de educação competitivo são superiores aos custos de transição.

Confusão sobre a escolha da escola pelos pais

Existem muitas versões de escolha da escola pelos pais, em parte porque os seus defensores apontam várias razões para considerarem que a sociedade sairá beneficiada. Cada razão coloca exigências diferentes sobre as especificidades de uma política de escolha da escola. A estratégia de fazer tudo aquilo que for politicamente viável no curto prazo também está subjacente à variedade dos programas

de escolha da escola pelos pais e à confusão sobre o que esta escolha implica.

Em 1955 e 1962, Milton Friedman propôs a escolha universal através de *vouchers* (cheques-ensino) – deste modo, a concorrência poderia revitalizar a prestação de serviços de educação básica e secundária.[1] Infelizmente, os primeiros programas de cheque-ensino não eram universais[2] e apenas reduziram ligeiramente o viés do financiamento público aos alunos das escolas particulares. Isto ainda se verifica na maioria das propostas de escolha. Apenas permitem que uma ínfima parte de famílias participe, e sempre com muito menos financiamento público por criança do que o dos alunos de escolas públicas. O facto de os partidários da escolha da escola não protestarem publicamente quanto a estas grandes restrições ajudou os adversários da escolha da escola a convencerem as pessoas de que os cheques-ensino desviam recursos públicos para beneficiar algumas crianças em detrimento da maioria, que tem de frequentar escolas públicas. *Voucher* (cheque-ensino) tornou-se “a palavra V”;^[3] a letra escarlate das guerras da escolha da escola. A maioria dos defensores da escolha reagiu ao estigma, substituindo a palavra *voucher* (cheque-ensino) por expressões genéricas como *escolha da escola* e *escolha dos pais*. Os adversários da escolha reintroduziram o termo *voucher* o mais que puderam. As várias derrotas eleitorais das propostas de *voucher* também fizeram baixar as expectativas e deram origem à estratégia do gradualismo. Alguns defensores da escolha ficam “frustrados com a natureza fragmentada dos passos que têm sido dados no sentido de aumentar a escolha”,^[4] mas o gradualismo é a prática aceite.

Muitos defensores da escolha optaram pela expressão “bolsa de estudo”.^[5] Aparentemente, concordam com a observação de John Miller de que “bolsa de estudo é uma expressão mais apelativa do que cheque-ensino”.^[6] Infelizmente, bolsa de estudo é uma má etiqueta. A escolha universal é um elemento fundamental de um sistema de educação competitivo, mas um programa universal de bolsas de estudo é uma contradição. A designação bolsa de estudo reforça a perceção de que apenas um número muito reduzido de alunos será abrangido. Programas de bolsas de estudo disponíveis para, ou mesmo destinadas a, alunos com fraco aproveitamento também são contradições. O uso da expressão bolsa de estudo, em vez de cheque-ensino, dissuade potenciais candidatos, que esperam que os critérios de elegibilidade incluam uma sólida formação académica.^[a]

Preocupação com a liberdade religiosa é o fator determinante na motivação de muitos defensores da escolha da escola pelos pais. De acordo com este raciocínio, os pais que não podem pagar as mensalidades de uma escola particular têm de colocar os filhos em escolas públicas, onde não é ministrada educação religiosa e que promovem conceitos como o de evolução, que alguns consideram antirreligioso. As famílias com baixos rendimentos não gostam de colocar os filhos em escolas que contradizem os seus valores familiares. Forçá-las a fazê-lo contraria as nossas tradições ao nível da educação e dá origem a tensões sociais e hostilidades políticas.

Preocupações com a equidade são outra justificação muito comum na escolha da escola pelos pais.^[7] As famílias economicamente desfavorecidas não têm meios para viver perto das melhores escolas públicas ou colocar os filhos em escolas particulares. Segundo esta perspetiva, a escolha da escola pelos pais diminui os benefícios da riqueza. Benefícios ao nível da equidade serão provavelmente o maior trunfo político de programas de escolha da escola pelos pais baseados num sistema de educação competitivo. Alguns analistas usam o argumento da equidade para defender um apoio público baseado em insuficiência de meios, uma posição contrariada no Capítulo 10.

Terminologia confusa

A confusão não acaba com a alteração de terminologia por motivos políticos, como bolsa de estudo em vez de cheque-ensino. Começa com o básico. *Educação pública* e *sistema de escola pública* significam a

mesma coisa para a maioria das pessoas, embora a primeira seja um objetivo e a última um sistema de oferta. Por exemplo, o texto sobre política de educação de Frederick Wirt e Michael Kirst equipara a morte das escolas públicas ao “fim do compromisso americano para com a educação pública”,^[8] apesar de um compromisso público com a escolaridade não implicar que o governo controle as escolas ou recuse recursos públicos às famílias que optam pelos serviços educativos de entidades particulares. Jack Kemp, o candidato do Partido Republicano à vice-presidência em 1996, e Erskine Bowles, ex-chefe de gabinete da administração Clinton, colocam muito bem a questão: “O modelo atual – de monopólio não competitivo – não é a única forma de proporcionar educação pública.”^[9] Ainda são poucas as pessoas que fazem a distinção entre o objetivo e o mecanismo de oferta.

Exceto quando se citam pessoas que usam a expressão “educação pública” para se referirem ao sistema de oferta – uma prática que inibe a comunicação e a reflexão clara –, neste livro apenas se usa o termo *educação pública* no Capítulo 9, a propósito de uma reflexão mais pormenorizada sobre a origem desta confusão. A crítica deste livro ao monopólio de financiamento público de que goza a escola pública é perfeitamente consistente com o apoio ao objetivo de educação pública de uma oportunidade de educação universal e valores fundamentais partilhados. Este livro sustenta que um sistema de educação competitivo é a melhor maneira de prestar serviços de educação. Neste livro usa-se a expressão “sistema de ensino” para referir o sistema de educação K-12 no seu todo, incluindo o setor privado.

As expressões *escola pública* e *escola particular* também são um pouco enganadoras. A primeira transmite de um modo adequado a ideia de propriedade pública dos estabelecimentos de ensino, mas as zonas de exclusividade^[b] da maioria das escolas públicas faz com que sejam das menos públicas das instituições governamentais. Particular remete para muito exclusivo, mas as escolas particulares não têm zonas de inscrição oficiais. Muitas escolas particulares criam os seus próprios obstáculos à inscrição, em particular mensalidades elevadas para os estudantes que não têm acesso a bolsa de estudo e não preenchem os requisitos de admissão, mas muitas escolas particulares são mais acessíveis (mais públicas) do que as escolas públicas.

Como o sistema público de ensino é uma agência do governo – financiada pelos contribuintes, com funcionários do governo e responsável perante os políticos –, “escola do Estado” é uma expressão mais precisa que a de escola “pública”. De facto, “uma das características verdadeiramente notáveis da literatura sobre educação é que as escolas raramente são tratadas como as agências governamentais que são”.^[10] O uso da expressão escola “do Estado” está a aumentar e a verdade na rotulagem é um importante princípio orientador deste livro, mas a familiaridade da expressão *escola pública* supera a de *escola do Estado*, mais precisa. A escola “pública” nas citações irá recordar ao leitor a exclusividade relativa de cada escola e que as zonas de inscrição fazem com que as escolas “públicas” sejam as menos públicas das instituições governamentais.^[11]

Insatisfação com a educação básica e secundária

A insatisfação generalizada com os benefícios da escolaridade básica e secundária é uma das principais razões pelas quais este livro foi escrito. As causas da insatisfação incluem resultados baixos nos exames, diferenças entre escolas “públicas” e particulares, comparações com os resultados dos alunos de outros países, diferenças entre distritos escolares^[c] e défice de qualificação dos candidatos ao primeiro emprego. Estas deficiências chamam a nossa atenção, mas nenhuma das causas estabelece um padrão adequado. Em muitos dos países que estão à frente dos Estados Unidos em comparações internacionais há uma profunda insatisfação com as escolas. As escolas “públicas” suburbanas^[d] e as escolas particulares geralmente têm resultados de exame mais elevadas do que as escolas “públicas” urbanas,

mas nenhum dos grupos tem um desempenho aceitável. Por exemplo, o ex-secretário da Educação, Chester Finn, disse que os Estados com os melhores resultados nos testes “estão abaixo dos níveis mínimos aceitáveis”.^[12] Praticamente em todo o lado, um grande número de alunos tem uma pontuação abaixo do nível das competências básicas e a maioria está abaixo da proficiência.

Razões para um sistema de educação competitivo

Promessas para difundir as melhores práticas existentes, igualar o desempenho das escolas de outras localidades ou recuperar as conquistas do passado não são razões para implementar um sistema de educação competitivo. Um negócio cujo objetivo principal fosse igualar a concorrência ou as conquistas do passado, provavelmente desapareceria rápida e merecidamente.

As deficiências escolares chocantes aumentam o interesse pela reforma, mas a justificação para um sistema de educação competitivo não se baseia nas deficiências dos alunos por muito chamativo que seja este facto. A justificação para um sistema de educação competitivo assenta no imperativo do mérito da escolha. Num ambiente competitivo, os produtores têm de se especializar e tentar melhorar sempre para sobreviverem. O contraste entre mercados competitivos e outros sistemas de administração é a prova mais contundente de que os sistemas de mercado – embora não sejam perfeitos – são melhores que os sistemas de administração orientados politicamente. O sistema educativo não é uma exceção a esta generalização. Um sistema de educação competitivo tem de prestar melhores serviços a um custo inferior ao de que qualquer alternativa, incluindo sistemas estrangeiros que estão à frente do atual sistema escolar norte-americano em comparações a nível internacional amplamente divulgadas. É verdade que quase ninguém se preocupa com a concorrência por si só,^[13] mas objetivos comercializáveis como equidade, melhoria da educação e harmonia social não serão alcançados sem esta.

Há muito boas razões para acreditar que um sistema de educação competitivo terá um desempenho melhor do que a maioria dos mercados. É exetável que as fontes tradicionais de problemas de mercado – compradores mal informados (erros e fraudes), efeitos societários ou de vizinhança negativa (com frequência designados *externalidades negativas* ou *custos colaterais*) ou competitividade insuficiente – sejam raras. Não é necessário controlo político para que os benefícios colaterais se verifiquem no sistema de ensino. O carácter recorrente e dispendioso da educação premeia os consumidores informados e aumenta o valor de uma boa reputação. Os produtores não podem recorrer a práticas fraudulentas se quiserem manter um relacionamento de longo prazo com pais bem informados. Têm de oferecer alternativas substanciais a todos os pais, mesmo que nem todos sejam cuidadosos na escolha. O baixo valor dos recursos educativos (bens materiais e competências dos profissionais da educação) para outros usos que não seja a educação também incentiva os educadores a procurarem a melhoria contínua e a desenvolverem relacionamentos de longo prazo. Esses fatores minimizam o potencial de lucro rápido que está subjacente a comportamentos fraudulentos e serviço de má qualidade que existem em algumas indústrias.

Estrutura do debate

A introdução da Parte 1 é retomada no Capítulo 2 com a discussão sobre o que significa sistema de educação competitivo. À abordagem do sistema de educação competitivo segue-se uma breve discussão sobre o conceito de monopólio e a aplicabilidade deste termo no sistema educativo atual. No Capítulo 3, demonstra-se que grande parte das provas amplamente citadas e da pesquisa – favorável e desfavorável – é essencialmente irrelevante para a discussão dos méritos de um sistema de educação competitivo. No Capítulo 4 referem-se os motivos pelos quais é conveniente um sistema de educação competitivo.

Na Parte 2 abordam-se as questões que dominam o debate sobre a escolha da escola pelos pais. No Capítulo 5 demonstra-se que os apoiantes e os opositores da escolha da escola pelos pais invocam argumentos que eles próprios rejeitam noutros contextos. Apesar de não se tirarem conclusões políticas destas inconsistências, ajudam a ilustrar a situação confusa das guerras da escolha da escola, a resistência à mudança por parte dos sistemas de governo e de financiamento e a importância de se analisar melhor a questão da escolha da escola pelos pais. No Capítulo 6 descrevem-se as falácias que permeiam as guerras da escolha da escola, em particular os argumentos que não se aplicam a um sistema de educação competitivo. Nos Capítulos 7 a 11 aborda-se o tema da regulação e dos custos, a confusão entre objetivos educativos e procedimentos, questões de equidade e igualdade, diversidade e unidade. A abordagem destas questões é feita no contexto de um sistema de educação competitivo e há comparações frequentes com as análises que habitualmente se fazem da escolha da escola pelos pais.

Na terceira parte do livro abordam-se questões estratégicas e táticas. No Capítulo 12 debatem-se falácias táticas/estratégicas, muitas das quais em paralelo com as falácias substanciais abordadas no Capítulo 6. No Capítulo 13 analisa-se o movimento dos cheques-ensino privados e as suas implicações para um sistema de educação competitivo. Explica-se como os cheques-ensino financiados a título particular podem conduzir a um grande avanço político, mas conclui-se que ainda é muito cedo para dizer se os cheques-ensino privados irão ajudar ou dificultar o aparecimento de um sistema de educação competitivo.

No Capítulo 14 compara-se o atual sistema educativo, versões muito limitadas de escolha da escola pelos pais e um sistema de educação competitivo segundo a perspectiva dos professores. Mesmo tendo em consideração que as forças do mercado se regem por uma grande dose de imprevisibilidade, ainda há inúmeras razões para acreditar que muitos professores iriam preferir um sistema de educação competitivo ao sistema atual, e às versões muito limitadas de escolha da escola pelos pais fortemente combatidas pelos sindicatos de professores. Identificar vencedores e perdedores é muito mais complicado do que definir bons e maus professores. No Capítulo 15 resumem-se as perspectivas para um sistema de educação competitivo e referem-se maneiras de superar obstáculos políticos importantes e as principais questões de política que irão surgir.

- [1] Milton Friedman, *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Milton Friedman, “O Papel do Governo na Educação”, em Solo, R.A. (ed.) *Economics and the Public Interest* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1955).
- [2] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 1999): 55.
- [3] Michael Fox, “Observações do Representante do Estado do Ohio Michael Fox”, *State Legislator Guide to Teacher Empowerment* (American Legislative Exchange Council, fevereiro, 1997): 17; editores do *Wall Street Journal*, “A Reforma Escolar Floresce”, *Wall Street Journal* (5 maio, 1999); “Os candidatos à presidência e à vice-presidência evitaram a palavra ‘V’ nesta campanha [2000]”, June Kronholz, “No Michigan, o Chefe da Amway e a Sua Mulher Dão aos *Vouchers* Escolares Maior Importância”, *Wall Street Journal* (25 outubro, 2000).
- [4] “A Escolha da Escola em Teoria e Prática: Fazer o Balanço e Olhar Adiante”, *Education Economics* 5(3) (1997): 235.
- [5] John Coons e Stephen Sugarman, *Education by Choice* (Troy, N.I.: Educator’s International Press, 1999).
- [6] John Miller, “Porque é que a Escolha da Escola Perdeu”, *Wall Street Journal* (4 novembro, 1993).
- [a] Esta percepção resulta do facto de, ao contrário da experiência portuguesa, no sistema norte-americano os programas de bolsa serem, genericamente, programas de bolsas de mérito. Na experiência portuguesa os programas de bolsa são, genericamente, programas de bolsas sociais.
- [7] Coons e Sugarman, 1999; Viteritti.
- [8] Frederick Wirt e Michael Kirst, *The Political Dynamics of American Education* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1997): 51.
- [9] Erskine Bowles e Jack Kemp, “Uma Oferta que Gore e Bush não Podem Recusar”, *Wall Street Journal* (15 junho, 2000).
- [b] *Exclusive attendance zones* no original. Corresponde à área de influência das escolas públicas estatais portuguesas. Ressalve-se que, em Portugal, é hoje possível frequentar uma escola pública estatal apesar de não se residir na sua área de influência desde que seja respeitada a prioridade dos alunos residentes nessa área.
- [10] Frederick Hess, *Spinning Wheels: The Politics of Urban School Reform* (Washington: Brookings Institution, 1999).
- [11] Equipamentos de defesa e prisões são exceções.
- [c] Nos EUA, o sistema educativo público estatal dos níveis básico e secundário é propriedade e gerido por “School Districts” (traduzido aqui como distritos escolares). Estes são pessoas coletivas públicas com autonomia administrativa e financeira e cujos dirigentes são eleitos pela população da sua área de influência. Isto significa que não há um sistema educativo mas uma grande quantidade de sistemas na medida em que cada distrito escolar é uma entidade jurídica e politicamente autónoma. Existem algumas outras figuras jurídicas no sistema público estatal mas têm uma expressão minoritária.
- [d] Nos EUA, as famílias socialmente mais favorecidas residem nas zonas suburbanas e as menos favorecidas nas zonas urbanas. Tipicamente, a realidade portuguesa é a inversa.
- [12] Barbara Kantrowitz e Pat Wingert, “Um Relatório Sombrio”, *Newsweek* (17 de junho, 1991): 65.
- [13] Frank Luntz e Bob Castro, “Dólares para as Salas de Aula e Escolha dos Pais na Educação”, *Memorando* (14 abril, 1998).

Capítulo 2 – Elementos de um sistema de educação competitivo

Neste capítulo clarifica-se o conceito de sistema de educação competitivo; no entanto, começa com uma discussão acerca do conceito de monopólio. Uma comparação direta com o monopólio – a situação atual da educação básica e secundária nos Estados Unidos – confere mais significado aos elementos-chave de um sistema de educação competitivo.

Monopólio

Sempre que a competitividade é um problema, a zona que o mercado abrange é uma questão fundamental. O mercado de alguns bens e serviços é local. Para outros é regional, nacional ou internacional. A reparação de canalizações é um serviço que se presta a nível local. Em algumas zonas pode ser fornecido de forma competitiva, mas noutras não. A indústria automóvel é um negócio global. O número de fabricantes de automóveis em todo o mundo é significativo. O seu número numa determinada zona é quase irrelevante. O inverso também se aplica em relação à reparação de canalizações. Se numa cidade só existir um canalizador trata-se de uma situação de monopólio, mesmo que haja muitos canalizadores noutros lugares. No entanto, por si só o facto de só haver um canalizador não é um grande problema. Se o canalizador não fizer bem o seu trabalho, cobrar demasiado pelo serviço ou simplesmente não conseguir satisfazer a procura, o seu monopólio provavelmente desaparecerá. A migração e programas de formação podem levar ao aparecimento de novos canalizadores. Com exceção dos monopólios naturais (definidos mais adiante), os monopólios apenas sobrevivem se estiverem protegidos por barreiras de entrada elevadas. Alguns comentadores afirmam que o sistema de ensino “público” não é um monopólio porque há cerca de 15.000 distritos escolares diferentes.^[1] Como os mercados da educação são locais, o grande número de distritos em todo o país é tão irrelevante para a competitividade de uma zona de serviços educativos como o número de fornecedores de água independentes (que geralmente operam em regime de monopólio) em todo o país.

Embora a característica de prestador único seja clara – monopólio significa, literalmente, “vendedor único” – em termos práticos, o monopólio é uma questão de grau. O governo tem uma quota de mercado de 88% da educação básica e secundária. Esta quota de mercado está muito mais próxima da situação do vendedor único do que praticamente todos os alegados monopólios; 88% excede em muito o patamar que em geral dá origem a um processo antimonopólio por parte do governo.

Existem quatro tipos de barreiras à entrada no mercado:

- Política do governo.
- Economias de escala – os custos de produção unitários por vezes são muito mais baixos para as grandes empresas.
- Patentes – direitos temporários para um *franchise* exclusivo.
- Controlo dos recursos necessários para fabricar um produto.

Só os dois primeiros são relevantes para a educação básica e secundária. A política do governo é a causa mais importante do monopólio da escola “pública”. A barreira mais significativa é a política do governo de oferecer uma educação básica e secundária às famílias sem qualquer custo adicional além dos impostos que têm de pagar. O sistema de ensino “público” tem um monopólio praticamente estanque de financiamento público. Além disso, os governos de cada Estado regulam, em geral, as instalações físicas, as qualificações dos professores, o limite de idade dos alunos, o currículo, o horário e o ano escolar, as normas para o transporte dos estudantes e muitos outros assuntos. Em teoria, os empresários podem entrar livremente no mercado de serviços de educação básica e secundária, mas na realidade é muito difícil enfrentar um concorrente que não cobra mensalidades.

As economias de escala existem em zonas pouco povoadas. Aí, a educação básica e secundária é um monopólio natural. O pequeno número de matrículas torna muito caro operar pequenas escolas concorrentes em vez de uma maior. Algumas zonas escassamente povoadas não têm escolas. As crianças frequentam as escolas de comunidades maiores que ficam próximas. Em algumas zonas do Maine e de Vermont têm exemplos antigos desta prática. Fora das zonas com baixa densidade populacional, a educação básica e secundária não é um monopólio natural.

Os monopólios não têm concorrência direta e intensa, o que dá origem a preços mais elevados e a ineficiências. O monopólio da escola “pública” de facto cobra aos contribuintes quantias elevadas e cada vez maiores. A sobrecarga administrativa do sistema de ensino “público” é um exemplo de ineficiência. De acordo com uma comparação a nível internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE),^[2] os Estados Unidos são o único país que tem menos professores do que pessoal administrativo (um proporção de 3:4, em comparação com uma taxa média de 5:2 para os outros países incluídos no estudo da OCDE).

A ineficiência dinâmica – melhoria insuficiente – é evidente no facto de o sistema educativo não prosseguir atividades de investigação e desenvolvimento de forma sistemática nem implementar inovações^[3]. Além disso, enquanto a mudança nas escolas “públicas” é inegável, o atraso tecnológico é a norma, e há complacência em relação ao sucesso e fracasso. Não há propensão visível para identificar e difundir práticas eficazes ou para erradicar práticas e profissionais improdutivos.^[4] De acordo com um estudo de Dale Ballou e Michael Podgursky,^[5] as escolas “públicas” dão pouca importância à qualidade das credenciais dos professores^[a]. Os professores improdutivos raramente são afastados.

Requisitos gerais de sistemas competitivos

No Capítulo 1 destacou-se que a escolha dos pais ou escolha da escola não tem o mesmo significado para todos, e que a ausência de uma definição comumente aceite dá origem a uma confusão generalizada quanto à sua desejabilidade. Uma definição clara não afasta as controvérsias, mas pode evitar as que resultam da falta de clarificação sobre o que se entende por escolha dos pais ou da escola.

A política de escolha da escola pelos pais dá origem a um “sistema de educação competitivo” se contiver quatro elementos fundamentais. Estes elementos são os seguintes:

1. Entrada livre e saída no longo prazo.

Do lado da oferta do mercado, o longo prazo é o tempo necessário para criar uma empresa competitiva. No longo prazo, o número de vendedores varia como resposta a alterações na rentabilidade. O aumento da rentabilidade atrai mais vendedores, o que torna o mercado mais competitivo, e a diminuição da rentabilidade faz o contrário. Deste modo, as mudanças no número de vendedores mantêm estável a rentabilidade de indústrias competitivas.

Do lado da procura, o longo prazo é o tempo necessário para alguém se tornar um novo

consumidor de um produto. A população é o fator principal na determinação do número de compradores. No entanto, o número de compradores também varia no longo prazo se a tendência dos preços diferir significativamente (mantendo-se a qualidade constante) da taxa geral de inflação.

Como quotas de mercado universalmente minúsculas – tão pequenas que ninguém, só por si, pode influenciar o preço de mercado – maximizam os benefícios da competição,^[6] os textos de economia enunciam consistentemente “muitos compradores e vendedores” como uma característica fundamental de uma indústria competitiva. Quando os consumidores têm mais possibilidade de escolha, é mais difícil para os vendedores conseguirem sobreviver com complacência, ineficácia e falta de atenção às mudanças constantes dos desejos do consumidor. Os vendedores impopulares perdem recursos e têm de melhorar ou perecer. No entanto, um grande número de vendedores não é um fator indispensável. A contestabilidade – novas empresas podem contestar com facilidade quotas de mercado – é o elemento fundamental. Os economistas têm demonstrado que a concorrência apenas com alguns vendedores num determinado momento, embora não seja tão boa como com muitos compradores e vendedores, mesmo assim dá origem a um comportamento razoavelmente competitivo.^[7]

2. *Compradores e vendedores bem informados e com mobilidade.*

A pressão competitiva é adequada – ou seja, responsabiliza o produtor perante os consumidores – quando há suficientes compradores com mobilidade e bem informados para afetar a viabilidade financeira dos vendedores e criar responsabilidade.^[8] Deste modo, as indústrias competitivas podem ter muitos agentes mal informados e com pouca mobilidade. As indústrias com custos fixos elevados não necessitam de muitos compradores com mobilidade e bem informados. A viabilidade financeira depende de um número relativamente pequeno de compradores informados e com mobilidade. Por exemplo, veja-se o caso da indústria aeronáutica: uma indústria com custos fixos elevados devido ao dinheiro investido em aviões e porque a depreciação e os custos administrativos variam pouco com a venda de bilhetes. A American Airlines registou uma vez um lucro significativo equivalente ao preço de apenas um passageiro por voo. Como o preço dos bilhetes deve refletir os custos fixos elevados das companhias aéreas mas o número de passageiros por voo tem pouco impacto nos custos, uma pequena alteração no número de passageiros tem um grande efeito nas receitas líquidas dessas companhias. As escolas também têm custos fixos elevados, por isso a sua situação financeira também é muito sensível a pequenas alterações das matrículas.

3. *A sobrevivência do produtor depende da capacidade para satisfazer os consumidores.*

4. *As alterações de preço refletem as pressões do mercado.*

O vencedor do Prémio Nobel Frederick Hayek resumiu esta característica essencial da seguinte forma: “No mercado, os intervenientes devem ser livres para venderem e comprarem ao preço pelo qual conseguirem encontrar um parceiro para a transação, e qualquer um deve ser livre para produzir, vender e comprar qualquer coisa que possa ser produzida.”^[9] Este era o aspeto principal da influente obra de Hayek, *The Road to Serfdom*,^[b] cujo título descreve bem o que acontece com as sociedades quando eliminam estas características do mercado ou perdem a oportunidade de as criarem.

Aplicação à educação

O debate anterior significa que um sistema de educação é competitivo se possuir as seguintes

caraterísticas:

1. Barreiras não significativas à entrada ou saída de produtores de educação. Estas barreiras só não existem quando os pais são livres para matricular os seus filhos noutra escola sem qualquer alteração no subsídio de financiamento público de ensino que recebem, se for esse o seu caso, e as famílias podem entrar no mercado da educação devido a mudança de residência ou quando acabam/iniciam a escolaridade em casa, sem sofrerem penalizações financeiras significativas.
2. A sobrevivência de cada escola depende da sua capacidade para atrair pais em número suficiente, dispostos a pagar um preço que permitirá à escola permanecer no negócio.
3. O número de pais dispostos e capazes de transferirem os seus filhos para outra escola é suficientemente elevado para afetar a viabilidade financeira das escolas.
4. As escolas cobram o que quiserem sem comprometerem a elegibilidade dos pais para o apoio direto do governo ou apoio indireto através de cheques-ensino ou créditos fiscais, respetivamente.
5. As escolas podem recusar prestar serviços a alguém se não violarem as leis antidiscriminação. A regulamentação governamental predominantemente incide sobre questões de saúde, segurança e fraude que se aplicam a todas as empresas e aos produtores sem fins lucrativos.

1. Livre entrada e saída

A situação ideal segundo uma perspetiva competitiva é a existência de um grande número de concorrentes independentes – pais como compradores e produtores independentes como educadores – sem que um deles seja suficientemente grande para, por si só, afetar o preço de mercado. O número de produtores é o número de proprietários de escolas independentes, como o governo, as empresas em nome individual e as organizações religiosas, não o número de escolas. Por exemplo, se a região tem 200 escolas “públicas”, 20 escolas católicas e 10 escolas privadas, escolas não confessionais geridas por uma empresa, a região conta com 230 escolas mas apenas três produtores de educação. Se o distrito escolar decidir privatizar a gestão de algumas escolas contratando uma empresa privada, o número de produtores continua a ser o mesmo. A região pode ter mais outro gestor escolar, mas os limites da área de acesso impedem as crianças de adquirirem outras opções.

As diferenças entre a gestão privada de uma escola “pública” e a propriedade privada levantam outros problemas. Os gestores enfrentam a incerteza sobre se haverá ou não renovação do contrato, o que dá origem à tentação de maximizar os lucros a curto prazo cortando despesas e a investir pouco porque o contrato de gestão pode não sobreviver o tempo suficiente para se recuperar o investimento feito. Embora a motivação pelo lucro aumente consideravelmente as forças competitivas, pode ser contraproducente se não houver concorrência; uma escola “pública” com gestão privada ainda é um monopólio local.

A entrada livre também exige um elevado grau de certeza sobre a autoridade e a procura subjacente. Os empresários têm menos propensão para entrarem num mercado de educação se o apoio político para os elementos-chave do mercado for instável, ou se as principais políticas enfrentam um desafio legal significativo. Programas-piloto de cheques-ensino e alguns programas de cheques-ensino com financiamento privado não estimulam novos investimentos. Por exemplo, no distrito de Edgewood de San Antonio, Texas, um programa de cheques-ensino por dez anos, financiado a título privado, preencheu o espaço existente nas escolas particulares, mas a sua expansão tem sido modesta e até agora não se implementou nada de novo e significativo. Programas pouco consistentes ou explicitamente temporários também levam a uma menor participação dos pais. Os pais valorizam a continuidade. Têm menos propensão para escolherem uma nova escola se a sua sobrevivência depender de decisões

políticas que não têm qualquer relação com a qualidade da escola ou as preferências dos pais.

O caso ideal de “muitos compradores, muitos vendedores” é o desenvolvimento mais provável na maioria dos locais. Em zonas que apenas podem suportar uma escola, a livre entrada e saída ainda pode criar pressão competitiva através da contestabilidade dos mercados. Exemplos de competição que surgirem em grandes mercados irão aumentar a pressão para um comportamento competitivo nos mercados pequenos.

O aumento das mensalidades atrai a concorrência, e assim a livre entrada e saída manterá o nível das mensalidades baixo. Mesmo que haja barreiras à entrada ou preços fixos, a competição irá esbater, pelo menos parcialmente, lucros acima do normal através de melhorias de serviço e criando excesso de capacidade. A indústria aeronáutica pré-desregulamentação é um bom exemplo desse processo de dissipação do lucro. Antes da desregulamentação das tarifas aéreas, a maioria das tarifas estabelecidas pela Direção de Aeronáutica Civil (DAC) eram muito atraentes para as companhias aéreas. Como a DAC protegia as companhias aéreas regulamentadas da concorrência de novas companhias aéreas, a rivalidade das companhias aéreas existentes para conquistarem passageiros materializou-se em promessas de um melhor serviço, incluindo hospedeiras mais atraentes, melhores refeições e voos mais frequentes.

A competição na melhoria dos serviços e o excesso de capacidade surgirão na medida em que os decisores políticos reagirem às lógicas da eficiência ou justiça com subsídios excessivos à educação. O argumento da eficiência é o de que o nível de rentabilidade da educação está abaixo do nível da eficiência porque os membros da sociedade, excluindo as crianças, só beneficiam quando as crianças aprendem mais. Por exemplo, a sociedade beneficia quando as crianças aprendem competências de cidadania, mas alguns pais podem ser apenas compradores de ensino profissional. Algumas famílias com baixos rendimentos nem sequer se podem dar a esse luxo. Em ambos os casos, o argumento da eficiência é o de que o subsídio de ensino necessário para corrigir essas deficiências custa menos à sociedade do que as próprias deficiências. Há também o argumento da justiça. A sociedade provavelmente continuará a insistir em garantir algum tipo de acesso à educação a todas as crianças.

A livre entrada e saída não existe se os pais sofrerem uma penalização financeira significativa quando transferem um filho para outra escola. Devido à grande penalização do *status quo* quando se opta por uma escola particular, o *status quo* é-lhes bastante hostil. É muito difícil competir com serviços gratuitos. As escolas particulares têm de cobrar aos pais um preço significativamente mais elevado por um serviço que em geral é mais barato^[10] do que a oferta das escolas “públicas”. A dificuldade desta proeza é o que mantém a quota de mercado das escolas privadas extremamente baixa. O facto de escolas particulares não elitistas e não sectárias conseguirem sobreviver é bastante notável. Consequentemente, a livre entrada e saída significa um financiamento por parte do governo igual ou quase igual para todos os estudantes típicos;^[11] ^[c] não havendo diferenças no apoio do governo a alunos de escolas “públicas” e de escolas particulares.

A livre entrada e saída também é um fator fundamental da expansão geográfica de um sistema de educação competitivo. Considere-se a situação de uma zona com um sistema de educação competitivo rodeada por outras que não o possuem. Os pais não sofrem qualquer penalidade se se mudarem para lá e, se preferem escolas privadas, obtêm um grande lucro financeiro ou grandes perdas se deixarem a zona. Estas recompensas e sanções existem mesmo na ausência de “provas” convincentes de que a pressão competitiva melhora os resultados a nível da educação. O surgimento de tais provas irá atrair os pais que preferem escolas públicas. Como os governos locais competem por moradores e matéria coletável,^[12] as autoridades das zonas adjacentes provavelmente irão reagir. Muitas respostas são possíveis. Poderiam estabelecer o seu próprio sistema de educação competitivo.

Embora a entrada livre signifique alguma imitação dos vendedores de sucesso, não significa uma maior homogeneidade. Os mercados envolvem decisões individuais, por isso a concorrência só diminui as diferenças entre os vendedores quando os compradores se tornam mais semelhantes.^[13] Por exemplo, margens de lucro mais elevadas nos restaurantes chineses poderiam aumentar o seu tamanho e número, mas a especialização na indústria da restauração permaneceria a mesma.

A especialização é um elemento fundamental dos mercados e do processo de entrada e saída. Como os compradores são em geral bastante diversificados, os vendedores têm de se especializar para conquistarem uma fatia do mercado. A especialização aumenta a produtividade porque neste caso cada educador concentra-se no que faz de melhor. Os educadores irão especializar-se em matérias,^[14] níveis de aptidão e estilos de ensino diferentes, incluindo o uso de tecnologia. Compare-se isto com o *status quo*. Sufocamos a especialização ao distribuirmos crianças diversas de cada área de matrícula pela escola “pública” da sua vizinhança.^[15] Na ausência de entrada livre e especialização, os educadores têm de lutar para serem “todas as coisas para todas as pessoas”.^[16] Isto significa um mesmo padrão para todas as aulas obrigatórias e muitas disciplinas de opção e programas extracurriculares.^[d] No âmbito das limitações severas do sistema atual, a especialização é uma característica de sucesso. Os diretores de escolas com um desempenho elevado que servem alunos com níveis elevados de pobreza “concebem o seu currículo com base nos pontos fortes e experiência da sua equipa”.^[17]

2. Sobrevivência

Numa indústria competitiva, as preferências do cliente determinam a diferença entre problemas financeiros, a eventual extinção por liquidação ou falência, e o sucesso. A sobrevivência de cada escola depende da sua capacidade para recrutar estudantes.

O provável desaparecimento de escolas impopulares e adversas à mudança coloca o problema da falência, um problema político na ausência de uma explicação minuciosa. A falência é um indicador facilmente monitorizado e relativamente objetivo do fracasso, e a possibilidade de falência reforça o incentivo para prestar atenção aos clientes e ter mais cuidado na tomada de decisões. A falência é rara no setor público, o que é uma das principais razões pelas quais tantos programas de governo são alegadamente obsoletos. No setor privado, a falência desempenha a tarefa fundamental de transferir recursos de produtores ineficientes e obsoletos para empresas novas e em crescimento.

A falência nem sempre leva a uma mudança na propriedade dos bens da escola. O Instituto de Informação Legal salienta: “De acordo com os capítulos 11, 12 e 13 [da Lei Federal de Falências], um processo de falência envolve a reabilitação do devedor de modo a permitir-lhe usar os lucros futuros para pagar aos credores.”^[18] Deste modo, os devedores têm tempo para se reestruturarem e os clientes podem nem sequer se aperceber das mudanças.

Num sistema de educação competitivo, as falências provavelmente não dariam origem a muitos encerramentos bruscos. Os alunos apenas se mudariam para uma nova escola no curto prazo nas circunstâncias mais extremas. Caso as falências exigissem mais do que uma reestruturação, de uma maneira geral só os ativos físicos da escola seriam mudados para novos gestores. As mudanças de propriedade, até mesmo mudanças bruscas a meio do ano, não perturbam necessariamente o decorrer das aulas. Os novos proprietários têm grandes incentivos para satisfazerem as capacidades e desejos do corpo estudantil existente. Isto significa que os novos proprietários não irão substituir o corpo docente e o pessoal administrativo, nem as disciplinas curriculares e áreas metodológicas, exceto nos casos em que exista uma relação evidente com a causa da falência.

O público pode determinar salvaguardas contra encerramentos bruscos a meio do ano, e os pais irão evitar escolas financeiramente instáveis se as autoridades publicarem dados financeiros relevantes. Uma

opção é um sistema análogo ao do seguro de depósito bancário. As autoridades podem proteger pais e filhos de encerramentos a meio do ano exigindo às escolas que façam um depósito ou subscrevam um seguro que seja suficiente para cobrir o funcionamento da escola até ao final do ano letivo. As companhias de seguros fariam auditorias às escolas e sinalizariam as que são arriscadas recusando a emissão da apólice ou exigindo prémios elevados.

Pais infelizes ainda não ameaçam a sobrevivência das escolas “públicas”. A maioria fica porque mudar os filhos para outra escola é dispendioso e na maior parte dos casos as alternativas são escassas, pouco atraentes (incompatibilidade religiosa) ou caras. Além disso, quando as crianças deixam as escolas “públicas” a escola só perde a participação do governo estadual. Como não se perde o dinheiro dos impostos cobrados a nível local, as saídas aumentam o financiamento do distrito por aluno e podem ajudar distritos em crescimento a evitarem novas construções. Os distritos apenas são afetados se o pagamento recebido do Estado exceder o que se poupa em ter menos alunos. Se houver um crescimento da população em qualquer zona do distrito, as autoridades distritais podem evitar cortes no orçamento de qualquer escola reconfigurando as zonas de matrícula do distrito.

A relação entre satisfação do cliente e nível de financiamento também é mínima quando o financiamento provém de outras fontes que não os clientes – por exemplo, fundos de investimento, dotações legislativas ou contratos de gestão. No sistema atual, os pais só podem recompensar um bom serviço ou punir um mau serviço através de um movimento político organizado. Os educadores ignoram com frequência os pedidos de mudança, a menos que os pais convençam primeiro os seus representantes políticos – as pessoas que realmente pagam os salários dos educadores – de que as suas exigências são politicamente significativas.

3. Pais bem informados dispostos a transferir os filhos

Como a educação básica e secundária implica custos fixos significativos, alguns pais ativos e com mobilidade podem afetar muito as finanças da escola. Os pais que não têm conhecimento das diferenças das escolas, ou sejam indiferentes a estas, beneficiarão com os esforços feitos pela escola para agradar os pais com mobilidade e informados. Por exemplo, todos os compradores de carros beneficiam de dispositivos de segurança que só atraem os compradores preocupados com a segurança. Os benefícios da concorrência não dependem de a maioria dos pais estar motivada e ser capaz de escolher a melhor escola para os filhos.

4. Sem controlo de preços, preços flexíveis

O movimento dos preços é a principal fonte de informação e incentivos e um componente indispensável das forças de mercado. As alterações de preços são a razão principal das saídas ou entradas. Os clientes assinalam um aumento da procura provocando a subida dos preços, o que aumenta a rentabilidade da indústria e motiva a entrada. À medida que mais serviços se tornam disponíveis os preços caem, a produção do setor estabiliza e os produtores ineficientes saem do negócio. Só as melhores empresas continuam a alcançar lucros acima da média. Este processo desempenha a função fundamental de alocação de recursos para fins competitivos, e isso ajuda a motivar a melhoria contínua do serviço. Cada recurso é afetado à sua utilização mais valiosa quando os preços de mercado são flexíveis e abrangentes e, por isso, refletem rapidamente as mudanças nas condições do mercado. Os preços são abrangentes quando refletem todos os custos de produção e consumo de um produto.

No sistema atual não existem preços flexíveis, abrangentes e determinados pelo mercado, nem em programas de escolha de escolas públicas, incluindo escolas *charter*. Não existem mensalidades no ensino “público”, mesmo após grandes mudanças nos principais fatores subjacentes à oferta e à procura.

O processo político determina as decisões de afetação de recursos e de avaliação do desempenho. A maior parte dos programas de cheques-ensino e créditos fiscais^[19] também não estabelecem preços determinados pelo mercado. Os programas são muito pequenos e alguns proíbem as escolas particulares de cobrarem mais do que o valor do cheque-ensino.

Exigir às escolas particulares que aceitem o montante do cheque-ensino como pagamento integral (banindo reforços por financiamento privado) irá restringir muito a escolha da escola. Exceto para a sobrevivência de escolas particulares dispendiosas e de elite, um programa universal com a proibição de reforços por financiamento privado teria o mesmo efeito que um preço tabelado igual ao valor do cheque-ensino. Limites de participação como os da Flórida e Milwaukee, no Wisconsin, não permitiriam reduzir muito o efeito do preço máximo. Considere-se o seguinte exemplo. Imaginemos um cheque-ensino de 3000 dólares. Neste caso, uma escola particular com um custo de 3000 dólares por ano apenas custaria às famílias as taxas escolares que de qualquer modo paga.^[e] Se os reforços privados fossem proibidos, as famílias não poderiam utilizar o cheque-ensino para ajudar a pagar uma matrícula de 3001 dólares. Um dólar a mais no valor dos serviços custar-lhes-ia 3001 dólares. Poucas famílias iriam pagar milhares a mais por causa de alguns dólares em serviços adicionais. Um cheque-ensino de 3000 dólares combinado com a proibição de reforços privados eliminaria a escolha da escola por um valor um pouco acima dos 3000 dólares e reduziria significativamente a escolha de escolas que custassem significativamente mais do que 3000 dólares. Por exemplo, provavelmente não haveria serviços a 4000 e muito poucos serviços a 7000 dólares. Muitas das famílias que estariam dispostas a pagar os 7000 dólares em serviços complementando o cheque-ensino de 3000 dólares com 4000 dólares do seu próprio bolso, provavelmente não pagariam 7000 dólares em serviços se os reforços privados não fossem autorizados. Em vez de pagarem 7000 dólares por um valor adicional de 4000 dólares em educação, muitos pais utilizariam o cheque-ensino numa escola que o aceitasse como pagamento integral e reforçariam a educação informalmente investindo em aulas de apoio, programas de verão e ferramentas de educação em casa, como jogos e *software*.

5. Questões de regulamentação

Embora a pressão competitiva dê origem à responsabilização (consequências proporcionais à qualidade do serviço), as pessoas que não confiam no mercado podem procurar regulamentação das matrículas, políticas de disciplina, requisitos de entrada (incluindo o pessoal administrativo), conteúdos das disciplinas e afins. Esta regulamentação limita o âmbito de especialização e potenciais caminhos de inovação e pode tornar-se uma barreira à entrada. Por isso, apenas a regulamentação que se aplica quase uniformemente em toda a economia (saúde, segurança, fraude, discriminação racial, credo, sexo ou país de origem) se deve aplicar aos produtores de educação básica e secundária.

Uma restrição modesta e pequena provavelmente impedirá a criação de escolas extremistas à custa dos contribuintes.^[20] Note-se, no entanto, que essa restrição é apenas uma garantia contra um acontecimento extremamente improvável. Não há qualquer evidência de que alunos do ensino particular têm mais propensão para se envolverem em comportamentos extremistas.

Uma vez que os elementos fundamentais abordados neste capítulo são amplamente negligenciados, as guerras de escolha da escola ainda têm muito a dizer-nos acerca da deseabilidade de um sistema de educação competitivo. São poucas as políticas de escolha da escola pelos pais que poderiam levar a um sistema de educação competitivo que têm estado na mira dos políticos.^[21] Para se conseguir que os intervenientes principais nas guerras de escolha da escola e o público façam a ligação entre escolha, competição e os elementos principais abordados neste capítulo, deve-se começar com uma avaliação das alegadas evidências sobre esta matéria. No próximo capítulo faz-se uma crítica ao desenvolvimento e

uso frequente de suposições inadequadas, estudos enganosos e interpretações erradas de factos.

- [1] Entrevista de Robert Lowe e Barbara Miner em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996).
- [2] OCDE, *Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: autor, 1995).
- [3] D.W. Miller, “O Buraco Negro da Pesquisa em Educação”, *Chronicle of Higher Education* (6 agosto, 1999).
- [4] Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993) resume a evidência nessas questões.
- [5] Dale Ballou e Michael Podgursky, *Teacher Pay and Teacher Quality* (Kalamazoo, Mich.: W.E. Upjohn Institute for Employment and Training, 1997)
- [a] Tal como em Portugal, nos EUA os professores têm de ser portadores de habilitações especiais para poderem lecionar. Segundo o autor, tal como em Portugal o sistema não distingue as habilitações segundo a qualidade da instituição conferente do grau.
- [6] Por exemplo, ver Robert B. Ekelund e Robert D. Tollison, *Microeconomics: Private Markets and Public Choice*, 5.ª edição (Reading, Mass.: Addison Wesley Longman, Inc., 1997): 206; Robert A. Collinge e Ronald M. Ayers, *Economics by Design* (Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997): 241.
- [7] Steven A. Morrison e Clifford Winston, “Implicações Empíricas e Testes à Hipótese da Contestabilidade”, *Journal of Law and Economics* 30 (abril, 1987): 53-66; Severin Borenstein, “A Evolução da Concorrência entre Companhias Aéreas dos EUA”, *Journal of Economic Perspectives* 6 (primavera, 1992): 45-74; William J. Baumol, John C. Panzar e Robert D. Willig, *Contestable Markets and the Theory of Industry Structure* (Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1982).
- [8] Note-se que a responsabilização política é muito mais fraca do que a prestação de contas no mercado competitivo. Os serviços de baixa qualidade não põem em causa a viabilidade financeira dos órgãos governamentais. E, como afirma a propósito Eric Hanushek: “Ninguém tem a sua carreira realmente dependente das crianças que têm sucesso académico.” (“Incentivos: O Problema Fundamental na Educação”, *School Reform News* [janeiro, 2000]: 17).
- [9] Frederich A. Hayek, *The Road to Serfdom* (Chicago: The University of Chicago Press, 1994): 42.
- [b] *O Caminho para a Servidão*, na tradução portuguesa da obra das Edições 70.
- [10] O gasto por aluno das escolas privadas – cerca de 3116 dólares (dados de 1993-1994), de acordo com o Centro Nacional de Estatísticas da Educação – era muito inferior do que as despesas por aluno das “escolas públicas”. As escolas “públicas” e privadas subestimam os seus custos, mas as subavaliações são muito maiores para as escolas públicas (ver Myron Lieberman e Charlene Haar, *The Real Cost of Public Education* [na imprensa]).
- [11] Eu defino criança convencional de forma mais abrangente do que o critério da falta de alguma capacidade de aprendizagem. Se um aluno consegue encontrar serviços adequados de educação pelo valor do dólar atribuído ao apoio público por aluno, ou perto dessa quantia se for expeável alguma contribuição privada para pagamento das mensalidades, o aluno é convencional. Isso acontecerá com a vasta maioria. A Lei Pública 94-142 garante a alunos não convencionais – miúdos com deficiências especialmente graves – apoio suficiente dos contribuintes para implementar um Plano Individual de Educação.
- [c] *Mainstream* no original. Refere-se ao aluno “típico”; aquele que não tem necessidades especiais (sejam estas para ficar a par ou porque está mais avançado) nem está num percurso ou modalidade educativa diferente da frequentada pela maioria dos alunos.
- [12] Charles Tiebout, “Uma Teoria Pura dos Gastos Locais”, *Journal of Political Economy* 64 (outubro, 1956): 416-24.
- [13] Em contrapartida, a arena política é sobre escolhas coletivas. Portanto, a competição na arena política reduz as diferenças entre as escolhas.
- [14] Há alguma especialização por área disciplinar nas escolas “públicas”, a maioria pelas chamadas escolas íman em que as crianças não estão atribuídas.
- [15] De acordo com dados de 1993 do National Center for Education Statistics (NCES), 80% da população estudantil dos níveis 3-12 frequenta a escola pública para que foi destacada. O NCES não disse porque é que os seus dados excluíram a educação básica e secundária, mas a percentagem será maior nesses níveis.
- [16] Frank C. Nelsen, “Escolha dos Pais: Será que os *Vouchers* Resolverão a Crise Escolar?”, *Christianity Today* (19 agosto, 1991): 29.
- [d] Nos EUA, especialmente no ensino secundário, os estudantes podem escolher entre muitas disciplinas de opção. Salienta-se, pelo especial interesse neste contexto, as disciplinas de *Advanced Placement*. São disciplinas que, pela sua maior dificuldade, podem dar vantagem aos alunos no acesso ao ensino superior ou até serem creditadas no ensino superior.
- [17] Samuel C. Carter, *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High Poverty Schools* (Washington: Fundação Heritage, 2000): 27.
- [18] A citação da página Web do Instituto de Informação Legal (www.law.cornell.edu/topics/bankruptcy.htm) refere-se aos capítulos do Estatuto Federal de Falências (Título 11 do Código dos EUA).
- [19] Verdade na maioria dos programas atuais e propostos no passado e no presente. Há algumas exceções – por exemplo, a Proposta 174 da Califórnia (derrotada em 1993), a Proposta de *Voucher* de novembro de 2000 (Proposta da Califórnia 38) e as propostas para *vouchers* universais do governador do Novo México, Gary Johnson.

[e] A principal fonte de financiamento da educação pública estatal nos EUA são os impostos locais para educação que são cobrados pelo distrito escolar. Todas as famílias têm de pagar estes impostos independentemente de terem filhos em idade escolar ou de estes frequentarem as escolas do distrito. Para a situação portuguesa o mesmo se passa com o IRS embora em Portugal não haja consignação de receita, pelo que não é possível dizer que determinada parte do IRS suportado por alguém tenha sido canalizado para o sistema escolar público estatal.

[20] Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993): 290-92.

[21] As propostas estaduais de *vouchers* universais (por exemplo, as iniciativas de referendo da Califórnia em 1993 e 2000 e a proposta do governador do Novo México, Johnson) continuaram a deixar as escolas privadas numa desvantagem considerável. Utentes das escolas privadas continuariam a receber milhares a menos em apoio público do que utentes da escola “pública”.

Capítulo 3 – Experiências^[a]

“Sempre que não dizemos a verdade participamos na destruição da vida das crianças.”

Howard Fuller, “The Case for Radical Reform,” Carta Mensal aos Amigos do Centro para a Reforma da Educação 49 e 50 (dezembro, 1998 / janeiro, 1999): 3

As grandes mudanças podem parecer arriscadas mesmo quando a situação é terrível. Mesmo quando uma grande transformação parece necessária, muitas pessoas ainda preferem experiências limitadas. Afinal de contas, uma experiência pode expor questões fundamentais do projeto ou indicar quais os mecanismos de reforma que são a melhor escolha. Pode contra-argumentar-se que as experiências deram origem a atrasos inaceitáveis, que já existem dados suficientes de que a reforma proposta não é assim tão arriscada e que a experiência é um risco potencial. Experiências mal concebidas não permitirão conclusões úteis e podem até pôr em causa as possíveis reformas ao deturparem os seus efeitos. As experiências são particularmente arriscadas quando os políticos, e não os cientistas, têm a palavra final no que se refere à sua conceção.

Estes três contra-argumentos aplicam-se aos atuais programas de escolha da escola pelos pais, amplamente chamados “experiências”.

- O atraso é muito dispendioso. Somos “uma nação em risco”; provavelmente ainda mais do que quando em 1983 um painel presidencial inventou esta expressão. Desde então, outra geração de crianças passou por um sistema que está em tão mau estado que é o principal tema político da nação.
- A teoria económica é suficiente para conceber programas de escolha da escola pelos pais que libertariam as forças do mercado, e há provas suficientes de que as forças do mercado podem transformar indústrias, incluindo evidências específicas em relação ao sistema de ensino (ver Capítulo 4).
- As alegadas experiências, incluindo muitos programas que não foram projetados para este propósito, [\[1\]](#) são mal concebidas. Há uma grande incompatibilidade entre as condições das alegadas experiências e as descritas na proposta original de Milton Friedman. O extenso debate acerca das “experiências” da escolha da escola pelos pais – que se limitam a condutas de saída limitadas de uma parte do atual sistema para outro – deturpa os efeitos potenciais da escolha da escola pelos pais como um catalisador da reforma.

Em grande parte irrelevante e perigosamente enganador

Os atuais programas de escolha da escola pelos pais ajudam algumas crianças, mas têm uma dimensão tão pequena e contêm tantas restrições debilitantes que não permitem qualquer visão sobre os efeitos de um sistema de educação competitivo. Como os programas atuais não têm os elementos fundamentais de um sistema de educação competitivo, não nos podem indicar se este tipo de sistema é uma reforma

desejável.

Os programas de escolha da escola pelos pais, incluindo a escolha da escola “pública” (bem como as escolas *charter*), os cheques-ensino financiados parcialmente com fundos privados e os programas de cheques-ensino com financiamento público de Cleveland e Milwaukee,^[2] não são “experiências”. O Dicionário *Webster* define “experiência” como “teste: ensaio” e “procedimento ou política experimental”. Em “uma nação em risco,”^[3] os programas limitados a alguns alunos não são “políticas [de reforma] experimentais”. A questão fundamental consiste na mudança do sistema educativo e não nos ganhos acadêmicos de uns quantos alunos que se transferem de um setor para outro. Deste modo, a não ser para propaganda política infundada, os programas existentes de escolha da escola pelos pais são irrelevantes para todos menos para os poucos que neles participam.

Devido ao controlo dos preços,^[4] ausência de fins lucrativos^[5] e limites de elegibilidade, os atuais programas de escolha da escola pelos pais não conseguem alterar significativamente o sistema educativo. Apenas nos podem dizer o que acontece quando algumas crianças se transferem para as escolas particulares existentes. O dinheiro de alguns pequenos cheques-ensino não irá melhorar a capacidade das escolas particulares ou dar origem a mais formação escolar, porque até mesmo as escolas de excelência não podem esperar aumentos significativos no financiamento por aluno. Nem sequer haverá mais rivalidade no setor privado. Sem um número significativamente maior de escolas particulares, apenas alguns participantes da escolha estarão perto de mais do que uma dessas escolas.

Confundir válvulas de escape minúsculas com reforma é politicamente arriscado. A percepção do erro pode prejudicar muito mais do que as condições limitadas realmente existentes, e o sucesso observado limita-se a propagar programas muito restritivos. Além disso, as alegadas experiências carecem de uma hipótese claramente definida, um fator fundamental de qualquer experiência, e a hipótese implícita é crível sem evidência empírica. É uma proposição intuitiva.

Hipóteses implícitas

Os atuais programas de escolha da escola pelos pais carecem de hipóteses claramente definidas, mas hipóteses implícitas praticamente idênticas são evidentes em declarações como: “Em cada experiência em que uma criança foi transferida de uma escola pública para uma escola particular...”^[6] Focam-se no destino de um número relativamente pequeno de alunos que se transferiram de uma escola para outra. O proeminente defensor da escolha Daniel McGroarty define muito claramente o foco inapropriado das alegadas experiências: “Para muitos observadores, o sucesso ou o fracasso da escolha da escola depende de dados estatísticos rígidos: os resultados dos testes dos alunos que optam pela escolha são mais elevados do que os dos seus colegas da escola pública?”^[7] A hipótese implícita é que os alunos com cheques-ensino irão ter melhores resultados do que os alunos que foram deixados para trás. Esta hipótese coincide com as condições do programa, mas o foco nas transferências negligencia a questão da reforma da escola – ou seja, como é que diferentes graus de escolha da escola pelos pais podem afetar os sistemas de ensino.

A comparação dos resultados dos testes apenas indica se os participantes da escolha são bons juizes das alternativas de ensino. Os candidatos competem por cheques-ensino limitados e o espaço limitado da escola particular porque estão confiantes de que um cheque-ensino vai garantir o acesso a uma escola melhor. Mesmo que os dados dos resultados dos testes reflitam os fatores que os pais mais valorizam, a alegada “experiência” não dará origem a uma evidência significativa. Como a maior parte das pessoas conscientes acredita que os pais ativos podem decidir qual a escola que dará aos seus filhos os melhores resultados, os adversários da escolha podem atribuir resultados positivos à seleção dos candidatos por preconceito – os candidatos aos cheques-ensino são os pais mais ativos e informados –

ou considerar os resultados irrelevantes porque o programa envolve poucas crianças.

Como os dados dos resultados dos testes podem não refletir as razões pelas quais os pais preferiram uma escola particular e os erros de análise podem deturpar facilmente os efeitos, o que se chama “escolha” pode acabar por parecer ineficaz. Visto que os resultados aparentemente positivos são facilmente descartados e resultados aparentes negativos são possíveis, experiências de escolha da escola pelos pais muito restritivas apresentam riscos políticos reais sem qualquer lucro potencial. A propaganda dos *media* e a retórica exagerada dos defensores da escolha combinam-se então para ajudar os adversários da escolha a generalizarem os aparentes resultados negativos da escolha muito restritiva dos pais à escolha da escola pelos pais em geral. Cada referência geral a um programa de escolha da escola pelos pais muito restritivo como “experiência de escolha” ameaça a causa do sistema de educação competitivo.

A hipótese de uma mudança gradual também está subjacente à maior parte da defesa da escolha. A ideia consiste em que qualquer liberdade adicional irá dar origem a uma pressão irresistível para aumentar a escolha. De acordo com esta hipótese, os políticos reduzirão gradualmente as restrições e a escolha muito restritiva para alguns dará origem, de uma forma gradual, à escolha universal com poucas restrições. Supostamente não há perigo de estagnação ou grandes desvios. Pressupõe-se que qualquer escolha adicional nos aproxima da “total escolha da escola”,^[8] um sistema de educação competitivo para alguns defensores da escolha, mas não muitos.^[9]

Até agora, há poucas evidências que apoiem a hipótese de uma mudança gradual. As restrições originais mais importantes continuam a subsistir na sua forma original em quase todos os programas.^[10] Se houvesse menos restrições iniciais talvez a maior parte das restantes desaparecesse mais rapidamente, mas até agora a hipótese de uma mudança gradual é apenas uma ilusão.

Confusão

A incompatibilidade entre as restrições nos programas de escolha da escola pelos pais e a retórica sobre a concorrência criam uma confusão considerável.^[11] Grande parte da controvérsia sobre a escolha da escola pelos pais incide nos conflitos de interpretação dos dados que têm pouca ou nenhuma relevância para os esforços de reforma do sistema de ensino. Os vários estudos e respetivas interpretações normalmente ignoram a questão crítica da mudança do sistema escolar. Os defensores da escolha são responsáveis por grande parte da confusão que os adversários da competição exploram para derrotar as propostas da escolha da escola pelos pais.

A maneira como o público define “escolha da escola”, “escolha dos pais” e “programa de cheque-ensino” depende, principalmente, do que os defensores da escolha apoiam. O seu apoio entusiástico a programas limitados a relativamente poucas famílias de baixos rendimentos promove a perceção de que a escolha da escola pelos pais é apenas uma forma de permitir que as crianças com dificuldades abandonem as piores escolas “públicas”. Até mesmo os folhetos das organizações de defesa da escolha da escola pelos pais raramente, ou nunca, apoiam a escolha universal, o que significa que o apoio dos contribuintes a cada criança não depende da escola que frequenta. Praticamente todos os artigos incidem sobre programas fortemente restritivos. Uma vez que estes programas só ajudam um número relativamente pequeno de alunos, muitas pessoas acreditam que, por natureza, os programas de cheques-ensino negligenciam, e até prejudicam, os alunos da escola “pública”, e outras acreditam que o alcance modesto dos programas os tornam irrelevantes para os esforços de reforma.

A generalidade das pessoas baseia-se em generalizações sobre dados limitados e desprovidos de fundamento. Os adversários da escolha exploram o apoio entusiástico dos defensores da escolha a programas fortemente restritivos. Pelo menos seis publicações^[12] afirmam que os efeitos desses

programas provam que a escolha da escola pelos pais é uma reforma improdutiva. Numa destas publicações, Kevin Smith e Kenneth Meier afirmam que a experiência com a escolha restritiva justifica a condenação generalizada da escolha, pois “não existe semelhante sistema [menos restritivo] para testar” (p. 32). Alegações semelhantes, embora menos contundentes, são comuns.^[13] Normalmente, descartam os “sistemas menos restritivos” por falta de suporte empírico. Estas alegações são intelectualmente desonestas e hipócritas. Os opositores da escolha resistem ferozmente a qualquer tentativa de aumentar significativamente a escolha da escola pelos pais.

O perigo político

O apoio estatisticamente significativo à hipótese implícita de que os utilizadores de cheques-ensino irão superar os seus colegas da escola “pública” significa que a escolha “funciona” como um mecanismo de fuga, não como um catalisador de reformas. Afinal de contas, a hipótese implícita não é sobre mudanças no sistema escolar. Equiparar as vantagens dos alunos transferidos com a reforma da escola é arriscado, mesmo quando a desonestidade intelectual não é propositada. O risco elevado é muitas vezes um parceiro inevitável de um potencial retorno elevado. Infelizmente, este não é o caso. O foco nos alunos transferidos compromete potenciais benefícios.

As vantagens dos alunos transferidos apenas melhoram a viabilidade política de um setor competitivo de educação se: 1) os estudos documentarem grandes vantagens com as transferências; e 2) a hipótese de que as restrições irão definir aos poucos estiver correta; os programas restritivos diminuem as restrições progressivamente até existir um sistema de educação competitivo, ou então os defensores da escolha convencem um número suficiente de pessoas de que os resultados de programas fortemente restritivos sugerem resultados iguais ou melhores a partir de um sistema de educação competitivo.

Nenhuma evidência, apenas ilusões, está na base do segundo requisito. Mesmo o primeiro requisito é bastante exigente. A questão fundamental subjacente à hipótese implícita – podem os candidatos aos cheques-ensino identificar a melhor escola para os seus filhos? – é uma proposição intuitiva, mas isso não significa que os analistas podem transformar os dados disponíveis numa documentação convincente. Em primeiro lugar, os orçamentos pequenos das escolas particulares e o fracasso em criar pressões competitivas relevantes impedem a produção de vantagens estatisticamente significativas. Em segundo lugar, os resultados dos testes podem não refletir os critérios principais da escolha da escola pelos pais. E por fim, as possibilidades de contestar a escolha dos fatores educacionais, sociais e demográficos que influenciam os resultados dos testes e debater questões estatísticas e deficiências dos dados, são quase infinitas.^[14]

Os programas restritivos não afetam muitas pessoas diretamente e não criam os benefícios de uma concorrência genuína, por isso não podem dar origem a uma competição no mercado ou à pressão política necessária a uma mudança constante e gradual. Os programas restritivos só ameaçam o sistema gerido pelo governo com pequenas perdas de quota de mercado, por isso não podem provocar qualquer reação. Se houver uma reação, não será a de busca incessante pela melhoria que simboliza os mercados competitivos. Podem ocorrer alterações muito benéficas de uma só vez, como revisões de políticas, mudança de pessoal e publicidade, mas truques sujos como “intimidação e desinformação”^[15] também são possíveis. A reação inicial aos cheques-ensino da Escola Pública de Milwaukee (MPS) não foi positiva, e muitas pessoas argumentam que ainda não é. Em vez de competir com escolas particulares que gastam muito menos por estudante, a direção da MPS resolveu “estrangular a experiência da escolha no berço”.^[16]

A reação da MPS não é surpreendente. Os monopólios podem beneficiar de comportamentos

desonestos porque vão ficar com a maioria dos clientes que o rival perdeu. Os truques sujos seriam inúteis num sistema de educação competitivo porque a calúnia credível beneficiaria todos os concorrentes da vítima, e não apenas o autor do crime.

O programa de escolha parental de Milwaukee

Restrições severas

Até recentemente, apenas um a 1,5% dos estudantes da Escola “Pública” de Milwaukee (MPS) podiam participar no programa de escolha e os beneficiários do cheque-ensino não podiam frequentar escolas dirigidas pela Igreja. De início, os beneficiários do cheque-ensino não podiam exceder 49% das inscrições na escola. Estas restrições desqualificaram todas (com exceção de seis) as escolas particulares do Milwaukee e mais de 80% dos alunos com cheque-ensino frequentaram apenas três delas.^[17] As limitações de espaço destas escolas e a nuvem legal que envolveu o programa durante o primeiro ano, impediram que o uso do cheque-ensino alcançasse 1% logo de imediato. A posterior alteração, de 49% para 65%, no limite de inscrição no cheque-ensino ajudou a que o número de escolas elegíveis aumentasse para 23, com espaço combinado suficiente para todos os beneficiários do cheque-ensino. Embora o limite de participação também tenha subido para 1,5%, a maioria dos alunos com cheque-ensino ainda frequenta apenas algumas das escolas elegíveis.

As escolas particulares têm de admitir aleatoriamente alunos apoiados com o cheque-ensino e aceitar o cheque-ensino equivalente à participação do Estado no financiamento da MPS – de pouco mais de 50% em 1996-1997 – como pagamento integral. A expansão do programa adiada por uma contestação judicial materializou-se em 1998-1999, mas os estudos publicados sobre o programa de cheque-ensino de Milwaukee recorreram a dados anteriores a essa expansão.

Incentivos fracos e ilusões

Assim que os candidatos a cheques-ensino excederam a disponibilidade dos mesmos, não houve qualquer incentivo financeiro para se proceder a uma melhoria gradual. As pequenas melhorias só reduziriam o número de candidatos sem acesso a cheques-ensino. Como uma melhoria gradual não alteraria o número de beneficiários dos cheques-ensino, o aumento do interesse por parte dos *media* foi o único incentivo novo para a direção da MPS prosseguir as melhorias. Com tão poucas escolas particulares a participarem, a maioria dos beneficiários do cheque-ensino provavelmente apenas teve acesso a uma delas e, como o número de cheques-ensino inicialmente excedeu o espaço disponível, não havia muita rivalidade entre as escolas particulares. Os recursos suplementares, muito necessários a um incentivo fundamental para a melhoria da escola particular, foram cortados através da proibição de reforços de financiamento.

Como o continuado desempenho insatisfatório da MPS comprova (o governador ameaçou com a nacionalização em junho de 2000), as melhorias na MPS, se as houve, foram de pouca monta. No entanto, apesar da pequena dimensão do programa de cheques-ensino e das condições persistentemente inaceitáveis da MPS, há alegações periódicas de que o programa levou a mudanças produtivas na MPS. Apenas uma inclui “evidências” comprovadas.^[18] Nina Rees, da Fundação Heritage, disse que a prova de que o programa de cheques-ensino de Milwaukee produziu mudanças na MPS foi o facto de todos os nove membros do conselho escolar da MPS terem assinado uma carta de angariação de fundos para um programa de bolsa de estudos particular. Não foram citados quaisquer dados académicos. Rees alegou que “é muito cedo para avaliar [da MPS] resultados académicos”, uma afirmação estranha uma vez que os defensores da escolha, incluindo Rees, aprovam com frequência a citação de estudos de desempenho de estudantes com cheques-ensino. Os dados académicos da MPS

são a referência que define o progresso do aluno com cheque-ensino.

Após a publicação do artigo de Rees, o diretor Alan Brown prometeu que os alunos da MPS começariam a ler ao mesmo nível, mesmo que tivessem de ser lecionadas aulas personalizadas durante o verão. Joe Williams, repórter de educação do *Milwaukee Journal Sentinel*, disse que isto era “até ao momento, um dos sinais mais fortes de que as Escolas Públicas de Milwaukee *poderão* [destaque no original] estar a trabalhar para tornar as suas escolas mais competitivas”.^[19] Williams enfatizou “poderão” porque muitas vezes as promessas não são acompanhadas de resultados. Muitos defensores da escolha não esperam pelos resultados. Para eles, apenas a promessa já é uma grande conquista. Eles^[20] atribuíram o mérito ao programa de cheque-ensino, apesar de existirem várias causas possíveis para a promessa da MPS e não existir qualquer evidência de uma ligação com o programa de cheque-ensino.

A promessa de lecionar aulas de leitura personalizadas no verão a expensas dos contribuintes também ilustra uma diferença importante entre contextos que promovem uma rivalidade limitada e contextos de mercado competitivo. O ensino da leitura personalizado pode não ser uma despesa rentável ou poderá haver melhores usos para o dinheiro. A MPS pode financiar programas ineficientes porque as pessoas têm de pagar impostos. Sem escolhas competitivas, os programas ineficientes são muito mais difíceis de identificar e erradicar. A verdadeira concorrência expurga os programas ineficientes ao oferecer escolhas melhores aos clientes.

É preciso documentar cuidadosamente o impacto do programa de cheque-ensino no sistema escolar de Milwaukee, incluindo nas escolas particulares. Para evitar a precipitação política que poderia resultar da moda criada pelos defensores da escolha, o estudo precisa de demonstrar que o tamanho reduzido do programa e as restrições debilitantes foram a razão pela qual não houve melhorias significativas no sistema escolar. Caso contrário, haverá mais afirmações como a do relatório da Fundação Carnegie, segundo a qual a escolha da escola pelos pais é uma reforma inútil porque “o plano de Milwaukee não conseguiu demonstrar que os cheques-ensino podem... desencadear a melhoria da escola”.^[21]

Critérios de avaliação inadequados e enganosos

O desempenho dos destinatários dos cheques-ensino – um máximo de 1,5% da MPS nos estudos publicados – é muito publicitado. O debate inclui discussões intensas e pormenorizadas acerca das *nuances* dos dados dos alunos beneficiários, o significado das estatísticas e quais os fatores que devem ser incluídos no estudo.^[22] Os eventuais efeitos sobre as outras crianças da MPS e os alunos de escolas particulares sem cheque-ensino recebem pouca atenção. O efeito prático do reforço das verbas, juntamente com o fraco desempenho dos alunos transferidos da MPS para escolas particulares, é uma questão fundamental que merece um estudo cuidadoso.

O desempenho dos filhos dos candidatos mal-sucedidos ao cheque-ensino foi o ponto de referência que definiu as vantagens académicas dos alunos com cheque-ensino. Esta referência é inconsistente com as alegações de que o programa de cheque-ensino deu origem a melhorias na MPS porque o recurso a estes valores de referência equivale a supor implicitamente que o programa de cheques-ensino não afeta os estudantes da MPS. Os processos de pesquisa assumem implicitamente o afastamento de reformas do sistema. Mas John Dilulio,^[23] Paul Peterson e Jay Greene acreditam que o programa de Milwaukee é “uma experiência aleatória de escolha da escola”; um teste geral de escolha da escola pelos pais. Eles fazem esta afirmação apesar de, discretamente, reconhecerem que as condições “diferem apenas marginalmente da prática do passado”, e que se trata de “um plano de escolha altamente comprometido”.^[24] Herbert Walberg chama-lhe uma “verdadeira experiência”.^[25]

Com efeito, quanto à hipótese de que as crianças beneficiárias de cheque-ensino aprendem mais do

que os seus colegas da MPS, o que, na verdade, se passou foi que os candidatos bem-sucedidos ao cheque-ensino souberam escolher uma escola privada, não religiosa, capaz de ensinar melhor os seus filhos – calculado por testes padronizados – do que as escolas da MPS da sua área de residência (mais ricas em 8000 dólares por aluno em 1996-1997). Greene *et al.* descobriram que os beneficiários do cheque-ensino superaram candidatos que não obtiveram o cheque, comparáveis, ao fim do terceiro ano consecutivo no programa.[26] Por outras palavras, os pais encontraram melhores ambientes de aprendizagem, o que provavelmente apenas surpreende os intelectuais conscientes dos dados assustadores e dos aspetos estatísticos que podem ocultar os factos subjacentes. Encontraram melhores ambientes de aprendizagem apesar de os aspetos curriculares não serem a principal preocupação de muitos pais. A maioria deles disse ter sido motivada por questões não curriculares, como a segurança.[27] Isto é uma sorte, porque provavelmente não teriam esperado três anos para obterem vantagens significativas. Devido ao foco político sobre os resultados dos testes dos beneficiários do cheque-ensino, também é uma sorte para a causa da escolha da escola pelos pais que os resultados nos testes tenham acabado por subir.

Os problemas das escolas particulares participantes deram origem a outra fonte de risco. As condições físicas e a falta de pessoal das três escolas que inicialmente matricularam mais de 80% dos estudantes com cheque-ensino[28] refletia o facto de que estavam à beira do colapso financeiro. Uma quarta escola entrou em colapso, apesar da injeção de fundos do cheque-ensino. Apesar disto, centenas de famílias de baixos rendimentos preferiram-nas à escola MPS da sua zona de inscrição com um financiamento muito superior.

Se os defensores da escolha acreditam que a “experiência Milwaukee” é uma “*reforma* emocionante [sublinhado nosso]”,[29] não devem procurar diferenças nos resultados dos testes entre os alunos com cheque-ensino e os seus antigos colegas da MPS. A diferença nas pontuações significa que algumas crianças foram ajudadas e não que tenha ocorrido alguma reforma. Os defensores da escolha que esperam que o programa de cheque-ensino provoque uma reforma notável do sistema escolar de Milwaukee não devem comparar os alunos transferidos com os seus colegas da MPS.

A comparação dos alunos transferidos com os seus colegas da MPS faz com que a escolha dos pais pareça melhor quanto menos eficaz a reforma realmente for, e vice-versa. Por exemplo, se os alunos da MPS não foram de todo afetados mas os estudantes com cheque-ensino melhoraram muito, não ocorreu qualquer reforma mas o programa de cheque-ensino parecerá eficaz. Se os alunos da MPS melhorarem tanto ou mais que os alunos com cheque-ensino, as comparações não revelarão vantagens relativas para os estudantes com cheque-ensino. Portanto, se o programa de cheque-ensino incentiva a que existam melhorias nas escolas de Milwaukee, a comparação dos resultados dos testes fará com que o programa de cheque-ensino pareça ineficaz.

Como a competição tem um grande historial, a incapacidade de produzir informação detalhada sobre um sistema de educação competitivo não é um grande problema. A maior ameaça é a possível consequência política dos mal-entendidos e equívocos que possam surgir dos dados irrelevantes. As alegações de que foi testada uma potencial reforma pode ter consequências políticas catastróficas se o público não puder dizer que o teste foi inválido. Devido à sua dimensão reduzida (especialmente antes de 1998) e às suas principais restrições, o programa só nos pode revelar se os candidatos a cheque-ensino sabiam quando uma escola particular elegível era melhor para os seus filhos.

Embora o programa alargado de Milwaukee ainda não se aproxime das condições de um sistema de educação competitivo, a inclusão de escolas dirigidas pela Igreja e 15% das crianças da MPS poderia levar a algumas melhorias na MPS. A maior probabilidade de haver algumas reações benéficas por parte da MPS aumenta muito o potencial custo político de outra comparação da MPS com estudantes

beneficiários do cheque-ensino. Espera-se que os analistas reconheçam que os testes de uma potencial reforma exigem dados e hipóteses diferentes das políticas que apenas facilitam algumas transferências para as escolas particulares existentes.

A comparação que sustenta a maioria das “experiências” de escolha é enganosa por outra razão. O que esperamos aprender quando comparamos franganotes de 40 kg (escolas particulares típicas de baixo orçamento) com gorilas de 200 kg (escolas “públicas” mais ricas)? Os gorilas de 200 kg estão num colete-de-forças político e pouco motivados (não têm de ser dignos de escolha), mas continua a ser um mistério o que esta competição tão bizarra pode realmente demonstrar. As restrições, incentivos e recursos das escolas serão muito diferentes num sistema de educação competitivo. Ainda assim, os analistas de ambos os lados consideram inconclusivas as comparações do aproveitamento dos alunos como uma evidência da ineficácia da escolha da escola pelos pais. Isto apesar de estes resultados indicarem, pelo menos, que as escolas particulares obtiveram resultados semelhantes por menos dinheiro.

A satisfação dos pais e as descobertas de Peterson das vantagens curriculares após três anos levou a um aumento da participação no programa restritivo e aumentou o interesse na versão de Milwaukee de escolha da escola pelos pais. Em 1999, o presidente da câmara de Nova Iorque, Rudolph Giuliani, propôs para a sua cidade um programa de cheque-ensino para baixos rendimentos ao estilo de Milwaukee.^[30] Howard Fuller disse que os resultados positivos de Milwaukee e Cleveland indicam que os seus programas “deviam ser expandidos a outras cidades”.^[31] Clint Bolick afirmou que o “plano de Milwaukee deveria ser exportado”.^[32] De acordo com Nina Rees, da Fundação Heritage, “os legisladores conservadores e os ativistas das minorias de Colorado planeiam promover um programa-piloto como o de Milwaukee em Denver”.^[33] Embora os resultados positivos do programa de Milwaukee encorajem a imitação, não deram origem a um movimento em direção a um sistema de educação competitivo.

Realidade e expetativas irrealistas

Embora a questão subjacente (os candidatos a cheques-ensino sabem se uma escola privada elegível da sua área de influência é melhor para o seu filho?) seja uma proposição intuitiva, o debate público e académico é intenso.^[34] Os exageros, perceções distorcidas do uso da escolha da escola pelos pais e expetativas irrealistas de programas fortemente restritivos são comuns. A discussão acalorada sobre os resultados dos alunos beneficiários do cheque-ensino ameaça tornar os sistemas de educação competitivos politicamente inviáveis. Os analistas não tiveram tempo para publicar estudos acerca do programa expandido, nem este justificaria títulos como o de Paul Peterson, “Uma Caderneta Escolar para a Escolha da Escola”.^[35] Os opositores da escolha “distorcem” os mesmos resultados para chegarem à conclusão geral de que a escolha da escola pelos pais é uma reforma falhada.^[36] Ambos os lados ignoram avisos como a declaração de John Witte segundo a qual “este programa não deve ser usado como prova para avaliar programas de escolha mais inclusivos”.^[37] O próprio Witte acabou por a ignorar. Em 2000, Witte publicou um livro sobre o programa de Milwaukee inapropriadamente intitulado *The Market Approach to Education* (A Abordagem de Mercado para a Educação).

Os meios de comunicação divulgam e aumentam os exageros. As análises dos resultados dos alunos com cheque-ensino de Milwaukee aparecem como uma evidência geral dos efeitos da escolha dos pais. “Cheques-Ensino em Julgamento em Milwaukee e Cleveland” é um cabeçalho vulgar.^[38] Rene Sanchez, do *Washington Post*, disse que “os investigadores ainda discutem acerca de uma questão de fundo – se os alunos [com cheque-ensino] têm um desempenho escolar substancialmente melhor”.^[39] Destaques semelhantes aparecem em publicações importantes como o *Wall Street Journal* (10/11/96) e a

Education Week (8/5/98). O artigo de Bob Davis no *Wall Street Journal* referia que “os estudiosos da Educação esperavam que a experiência de Milwaukee acabasse por revelar se os cheques-ensino ajudavam as crianças pobres a nível escolar”, um apelo recorrente que diz muito sobre os equívocos persistentes e profundamente arraigados do uso dos cheques-ensino e das deficiências do sistema escolar.^[40] Milton Friedman referiu que a escolha da escola pelos pais através de um sistema universal de cheques-ensino devia *substituir* o monopólio “público” da escola no financiamento do contribuinte. Mas, como o comentário de Davis ilustra, os sistemas de cheques-ensino são apenas vistos como um complemento ao atual sistema de financiamento; uma maneira de permitir que algumas crianças de baixos rendimentos frequentem escolas particulares.

A marginalização dos programas de cheques-ensino, a controvérsia acerca do progresso escolar dos alunos com cheques-ensino e a pequena dimensão do programa muito restritivo de Milwaukee não diminuiu o entusiasmo dos editores do *Wall Street Journal*. Segundo a sua opinião, o programa de Milwaukee original era um “programa pioneiro de cheques-ensino”,^[41] a decisão do Supremo Tribunal de Wisconsin de permitir a modesta expansão do programa de Milwaukee foi uma “tempestade”, “um enorme impulso para o movimento da escolha da escola” e o “Debate da Escolha Acabou”.^[42] No seguimento do triunfo da esperança sobre a razão e a experiência, os defensores da escolha, incluindo o governador do Wisconsin, Tommy Thompson, afirmam que “[desta vez] a concorrência por alunos irá obrigar a [importantes] melhorias na MPS”.^[43]

Porque a “experiência” de Milwaukee não pode dar origem a generalizações válidas sobre a escolha dos pais, a atenção dada ao seu impacto nos alunos com cheque-ensino deve ser um motivo de grande preocupação por parte dos defensores de reformas baseadas no mercado. No entanto, os defensores proeminentes da escolha raramente, ou nunca, referem essas preocupações. Os folhetos dos defensores da escolha descrevem a alegada evidência dos benefícios da escolha sem quaisquer ressalvas. O impacto debilitante das restrições, a ausência de concorrência e o objetivo enganador de ajudar algumas crianças, em vez de melhorar todo o sistema escolar, raramente, ou nunca, são mencionados.

O relatório de Greene reconheceu as severas restrições do programa de Milwaukee, mas não identificou que excluía tudo menos a rivalidade limitada. Referiu que as suas conclusões polémicas^[44] demonstravam os benefícios da concorrência. Daniel McGroarty salientou^[45] casualmente a “dimensão reduzida e de curta duração” do programa de Milwaukee e os enormes desafios políticos, mas não referiu que não havia base para uma pesquisa intensa ou o que seria necessário para um teste válido. Em vez disso, McGroarty lamentou o facto de os defensores da escolha estarem em desvantagem porque, naquela altura, apenas John Witte tinha acesso aos dados dos resultados. Após Witte ter publicado os dados, McGroarty afirmou erroneamente que os defensores da escolha (discípulos de “modelos teóricos que copiavam da economia de livre mercado”) podiam “testar as suas teorias com a realidade da única cidade [Milwaukee] onde existe [competição]”.^[46]

Jeanne Allen,^[47] presidente do Centro para a Reforma da Escola, disse: “Se estas coisas [as acusações de que o programa de Milwaukee, com a sua escolha mínima e concorrência limitada, não ajudaram os alunos a nível curricular nem criaram mais equidade para as minorias raciais] fossem verdade, dois dos principais argumentos dos defensores da escolha seriam refutados.” O programa de Milwaukee não consegue demonstrar que Allen diz o que deve. Movimentar um número relativamente pequeno de crianças dentro do sistema atual não afeta a equidade ou os resultados de um modo perceptível. Esse impacto exige a concorrência efetiva que iria melhorar significativamente as escolas. Para piorar a situação, declarações como as de Allen incluem formas específicas de desacreditar a causa da escolha dos pais, incluindo o apoio não qualificado a “experiências”, como o programa de Milwaukee que oferece oportunidades aos adversários da escolha para fazerem exatamente isso.

Gradualismo em ação?

Uma avaliação adequada da hipótese gradualista de que as restrições irão definir aos poucos não existe para Milwaukee ou qualquer outro programa de escolha da escola pelos pais. Apenas o programa de Milwaukee – devido à sua expansão de 1% para 1,5%, e agora 15%, a recente inclusão de escolas dirigidas pela Igreja e uma ligeira flexibilização de outras restrições – constitui um suporte limitado para a hipótese do gradualismo. No entanto, o aumento em 1998 para 15% das matrículas na MPS e a inclusão das escolas dirigidas pela Igreja ainda fica muito aquém de um sistema de educação competitivo e pode não se aproximar mais do que isso. Isto, e a estagnação de outros programas de escolha, constitui uma base fraca para o otimismo de que os programas atuais se irão expandir rapidamente, se se expandirem, até existir um sistema de educação competitivo. Se a nossa vasta experiência com a concorrência em outras situações, incluindo a história dos sistemas de educação competitivos que em tempos existiram noutros países,^[48] não é suficiente para suscitar o apoio dos eleitores a um sistema de educação competitivo, o colunista William Raspberry, um defensor da escolha limitada dos pais, tem razão: “Está na hora de se fazerem algumas experiências a sério.”^[49] A “experiência aleatória” adequada da escolha dos pais seria todas as crianças numa região exercerem a escolha sem sanção pecuniária, enquanto o *status quo* sobrevive como “grupo de controlo” noutras regiões comparáveis.

Financiamento privado de programas de cheques-ensino

O programa de cheque-ensino de Milwaukee é o melhor exemplo de uma pseudo-experiência politicamente arriscada, mas existem outros. Os programas de cheques-ensino com financiamento privado também são muitas vezes apontados como experiências de cheque-ensino. Tal como o programa financiado com fundos públicos de Milwaukee, não são os programas privados que são lamentáveis, mas a tentativa de generalizar os seus efeitos modestos. Tal como o programa de Milwaukee, os programas financiados pelo setor privado não foram capazes de transformar o sistema. Apenas conseguem transferir algumas crianças para escolas melhores, mas deficientes em termos curriculares.

Amity Shlaes, do *The Wall Street Journal*, disse que um financiamento privado de cheque-ensino de 1400 dólares para 1200 crianças de Nova Iorque^[50] era um bom teste aos cheques-ensino porque os analistas poderiam facilmente definir e acompanhar um grupo de controlo adequado e, assim, avaliar facilmente as vantagens académicas dos alunos com cheques-ensino. Estudos sobre o programa de Nova Iorque e outros programas de financiamento privado apenas testam se os alunos com cheque-ensino têm vantagens académicas em relação aos seus colegas da escola “pública”. Nenhum dos elementos-chave de um sistema de educação competitivo está presente.

Tal como os programas de financiamento público de Milwaukee e Cleveland, os programas de financiamento privado atribuem pequenas quantias a apenas algumas famílias. Há duas razões adicionais para os programas de financiamento privado provavelmente não estabelecerem um sistema de educação competitivo. Em primeiro lugar, a maioria dos programas privados só financia cheques-ensino parciais de educação a famílias de baixos rendimentos.^[51] A participação exigida aos pais ainda representa uma grande penalização financeira pela escolha de um ensino privado mais barato de produzir. Isto reduz o montante que os pais vão pagar, o que por sua vez diminui a qualidade dos programas das escolas particulares. Assim, diminui a procura por cheques-ensino e serviços das escolas particulares, mas com os níveis de financiamento atuais apenas reduz a lista de espera. Em segundo lugar, a natureza incerta, por vezes explicitamente temporária, do apoio filantrópico desencoraja o

aparecimento de empresários escolares. Muitos investimentos não irão ter retorno dentro do período de tempo que os empresários têm a certeza relativa de que o programa de cheques-ensino existirá com níveis de financiamento iguais ou superiores aos atuais. O problema é particularmente grave quando uma grande parte dos fundos dos programas provém de um pequeno número de doadores.

O programa de financiamento privado no distrito escolar de Edgewood, em San Antonio, no Texas, é uma exceção parcial a estas advertências sobre os programas de financiamento privado. Como o programa de Edgewood é um compromisso a dez anos para cheques-ensino integrais de educação para todas as famílias candidatas de baixos rendimentos do distrito (praticamente todas as famílias têm direito), tem mais possibilidades de dar origem a uma resposta competitiva por parte das autoridades do distrito e do setor privado.

O programa de cheques-ensino da Flórida e a proposta de programa do Texas

A proposta de cheque-ensino foi um tema quente das sessões bienais da legislatura do Texas em 1995, 1997 e 1999. As crianças de baixos rendimentos de regiões selecionadas são elegíveis para um cheque-ensino se o governo decidir que a escola da sua área de influência tem um fraco desempenho. Se o governo decidir que uma escola não é satisfatória, as crianças que foram alvo de anos de negligência educativa podem frequentar uma escola privada com financiamento público. As escolas particulares não podem cobrar mais do que o valor do cheque-ensino. Tal como nos programas públicos e privados discutidos acima, o critério proposto para avaliação do programa foi o efeito nos resultados académicos dos alunos transferidos.

As organizações de defesa da escolha celebraram^[52] quando Bob Bullock, o vice-governador do Texas à beira da reforma e um democrata poderoso, anunciou o seu apoio à proposta de 1997: “Vamos ver se funciona e deixar que sejam os Texanos a tomar uma decisão sobre o seu valor – ou, se não funcionar, sobre a sua morte.”^[53] As grandes restrições do programa significavam que este não poderia revelar os benefícios de um sistema de educação competitivo. Bullock pode não ter percebido, ou então reconheceu que um chamado programa-piloto de pequenas dimensões que não pode aproveitar as forças competitivas em toda a sua extensão é um potencial aliado dos adversários da escolha. A implementação e avaliação do programa de cheques-ensino demoram muito tempo, por isso um programa-piloto pode ajudar os defensores do monopólio da escola “pública” a adiarem algumas reformas. Para o programa de cheque-ensino ser considerado bem-sucedido, é decisivo que os alunos com cheque-ensino matriculados em escolas particulares com falta de recursos tenham melhores resultados do que um grupo de controlo claramente comparável. Nestas circunstâncias exigentes são possíveis resultados controversos, até mesmo falhas aparentes, que podem facilmente destruir a viabilidade política de qualquer escolha dos pais. Os hábeis oportunistas dos opositores da escolha exploraram sempre oportunidades enganosas.

Em 1999, a Flórida promulgou um programa de cheque-ensino semelhante. Se o programa sobreviver a um desafio legal, vai permitir que as crianças usem um cheque-ensino se, em dois de quatro anos, a escola “pública” da sua área de influência for oficialmente classificada como “F”. Os defensores da escolha aplaudiram bastante o programa, apesar de as crianças só terem acesso aos cheques-ensino depois de apresentarem deficiências na aprendizagem que podem não lhes permitir ser capazes de os usar. No Texas, muitos estudantes com cheques-ensino de Edgewood tiveram de regressar às escolas “públicas” da sua área de influência porque apresentavam demasiadas deficiências de aprendizagem para acompanharem o currículo escolar privado. Além disso, embora em cada Estado exista cerca de 40% de crianças abaixo do nível de definição básico da Avaliação Nacional do Progresso

Educacional (NAEP) (“metade dos alunos do quarto ano de escolaridade da Flórida não sabe ler a um nível básico”^[54]), a quota das escolas da Flórida que receberão um F não deverá ultrapassar os 6%.^[55]

Tal como foi o caso da perceção de sucesso do programa de Milwaukee em impulsionar os resultados dos testes dos seus participantes, o sucesso político da Flórida com a escolha restritiva dos pais poderia difundir estes programas, mas não melhora a viabilidade política da escolha da escola pelos pais que iria transformar o sistema. Num artigo de primeira página da *Education Week*, Darcia Bowman afirmou que “mais decisores políticos pedem emprestada uma página do livro da Flórida e associam os seus planos de escolha ao desempenho das escolas públicas”.^[56] Como estes programas criam a imagem pública da “escolha da escola pelos pais”, os clones da Flórida provavelmente reduziriam a probabilidade de transformação do sistema através da escolha parental universal e da competição.

Escolas *charter*

As escolas *charter* estão a dar provas. Mas de quê? Visto que a atração das escolas *charter* é a isenção de algumas das regras aplicáveis às escolas “públicas”, o conceito é certamente uma prova de grandes preocupações sobre a gestão política/burocrática das escolas. Quando representantes eleitos as consideram seriamente, estão a admitir que o processo político é uma provável fonte de problemas na educação. No seio dos grupos que procuram a autorização para operar uma escola *charter*, é mais do que uma preocupação; é uma forte convicção. Estes não iriam lutar arduamente pelo estatuto *charter* a menos que achassem que as regras de que ficam isentos fossem contraproducentes.

Os resultados escolares das escolas *charter* podem indicar se é possível o isolamento de uma instituição governamental da política. Vários estudiosos concluíram que as perspectivas são fracas. Sheldon Richman argumentou que “a escola pública autónoma é um oxímoro”.^[57] Com efeito, Caroline Hoxby também chegou à conclusão de que as políticas continuarão a ser um fator importante. Afirmou que as escolas *charter* apenas atingem os novos distritos escolares.^[58] Em Nova Jérсия, “o Estado definiu cada escola *charter* como uma espécie de distrito em si mesmo”.^[59] Sarah Tantilho, fundadora do Centro de Recursos das Escolas Charter, disse: “Ainda não encontrei um regulamento que não abrangesse as escolas *charter*.”^[60]

Embora os nomes do distrito escolar muitas vezes incluam a palavra *independente*, o isolamento de pressões políticas é uma ilusão. As escolas *charter* e os distritos escolares tradicionais estão numa posição política semelhante, daí a conclusão de Hoxby. Será que as escolas *charter* são capazes de ensinar matérias controversas ou adotar livros didáticos que são politicamente incorretos?^[61] Tenho as minhas dúvidas. As escolas *charter* podem evitar algumas regras antigas definidas por círculos eleitorais já desvanecidos, mas e as novas causas políticas? Os partidários de uma nova regra certamente acreditam que é benéfico para todas as escolas dar-lhe cumprimento.

As instituições governamentais como a Reserva Federal, que são relativamente “independentes”, têm a sua própria fonte de recursos. Não têm de competir por recursos no processo orçamental comum. As escolas *charter* não têm tanta sorte. Mesmo que os fundos não impliquem certas condições, o processo competitivo de apropriação cria regras não escritas. Além disso, as autoridades estatais da educação muitas vezes tentam fiscalizar aquilo que as escolas *charter* pensavam que não lhes era aplicável.

A evidência preliminar apoia a visão de que uma escola autónoma “pública” é uma fantasia.^[62] É uma fantasia, mesmo em Estados como o Arizona e o Michigan, que têm as leis da escola *charter* “mais rígidas”. Por esta razão, e porque estas leis da escola *charter* tão rígidas não são a norma, há pouca esperança de que a legislação das escolas *charter* irá captar os benefícios de um sistema de educação competitivo, ou até mesmo mudar o sistema escolar de um modo significativo.

Os analistas do sistema *charter* discutem “até que ponto as forças do mercado devem determinar o sucesso”.^[63] Muitos não confiam nas forças do mercado para que exista um controle de qualidade. A falta de confiança existe apesar da presença assumida das forças do mercado, mas a sua ausência é um motivo melhor. A família tem sorte em ter uma alternativa *charter* para a escola da sua área de influência, uma opção que também é controlada pelo governo e não carece de muitas das liberdades fundamentais e pressões dos mercados. Relativamente poucas empresas operam as extremamente raras *charters* para fins lucrativos e as oportunidades para ajustar os preços são inexistentes. As escolas *charter* nem sequer têm de superar as tradicionais escolas “públicas”. Uma área de especialidade popular irá atrair alunos. No entanto, muitas vezes as escolas *charter* parecem superar as escolas “públicas”, apesar de terem de financiar despesas de capital dos fundos operacionais. De acordo com a *US News & World Report*, escolas *charter* com problemas significativos foram capazes de se manter no negócio.^[64]

Política e burocracia ainda são fatores importantes. Os seus efeitos existem mesmo em Estados com as leis de escola *charter* mais rígidas, como o Arizona e o Michigan, que contam cerca de metade das escolas *charter* da nação. Se estes efeitos não fossem evidentes no Michigan e no Arizona, pouco se falaria deles.

Os autorizadores de *charters* são instituições governamentais sujeitas a pressões políticas. Por exemplo, os autorizadores fecharam algumas escolas *charter* populares.^[65] As avaliações de sucesso nos testes dos alunos de escolas *charter* são as medidas oficiais de desempenho, embora as melhores medidas de uma alegada reforma sejam a satisfação dos pais e as melhorias no sistema escolar. A incerteza adicional que resulta da vulnerabilidade a pressões políticas e a importância dos resultados dos testes independentemente da satisfação dos pais, dificultou que as escolas *charter* garantissem apoio financeiro para *start-up* ou expansões. Apenas as poucas escolas *charter* com fins lucrativos têm acesso a capital de risco.

Existem fórmulas complicadas de prestação de contas, e algumas escolas *charter* não controlam as respetivas finanças. As escolas *charter* devem ter uma política de admissão aberta apesar do reconhecimento, mesmo por parte de alguns adversários da escolha, de que é essencial alguma seletividade nas admissões.^[66] Como alguns estudantes custam mais – por vezes muito mais –, uma política de admissões aberta cria incerteza financeira. As admissões livres também inibem a especialização, um elemento fundamental de um sistema de mercado.

Se as escolas públicas autónomas são ilusões, então o que dizer das vantagens académicas que os alunos *charter* podem ter e se a rivalidade com as escolas *charter* pode melhorar as escolas “públicas” tradicionais? As vantagens académicas refletem os efeitos das regras que as escolas *charter* evitam. Alguns analistas já atribuem mudanças nas tradicionais escolas “públicas” devido à mera presença das escolas *charter*,^[67] embora estas alterações – gastar mais dinheiro, mudança de pessoal, publicidade – pareçam mais defensivas do que competitivas. Será preciso mais tempo para medir os efeitos dos resultados alcançados.^[68]

Mesmo que a disponibilidade de escolas *charter* provoque melhorias nas escolas “públicas” tradicionais, as melhorias serão apenas uma sombra dos benefícios potenciais dos efeitos de uma concorrência real a curto ou a longo prazo. O incentivo do lucro, preços flexíveis e menores barreiras à entrada de um sistema de educação competitivo criaria forças de mercado muito mais fortes. De acordo com a maior parte das leis das escolas *charter*, os donos das escolas não podem ter lucro. Portanto, não há razão para a maioria dos operadores de escolas *charter* tentarem cortar as despesas por aluno. A ausência geral do lucro também enfraquece consideravelmente o incentivo para melhorar através da pesquisa e da experiência. As alterações das taxas de matrícula não premeiam a inovação nem assinalam os custos unitários das escolas *charter* ou das escolas “públicas” tradicionais. Não há um mecanismo de

entrada no mercado que obrigue a reduzir os custos unitários elevados, ou que informe os decisores políticos, através do excesso de capacidade, que as taxas escolares são demasiado elevadas.

As escolas *charter* irão prejudicar o setor privado. A lacuna principal do setor privado é o acesso desigual aos recursos, um problema que as escolas *charter* exacerbam recrutando algumas das crianças que poderiam frequentar escolas particulares.[69] No *The Wall Street Journal*, Hugh Pearson descreveu a “transformação das escolas privadas para negros em escolas *charter*”.[70] A edição de Novembro de 1998 da *School Reform News* (p. 12) relatou que as escolas *charter* estão a “matar as escolas particulares”.[71] Edgar J. Huffman, de Phoenix, referiu que a sua escola enfrentou um desastre financeiro, três anos antes, depois de ter perdido metade dos alunos um ano após a aprovação da legislação sobre a escola *charter*. Huffman transformou a sua escola em *charter*: “Basicamente não tivemos outra escolha a não ser tornarmo-nos *charter*.” Assim como outras versões da escolha que criam poucas, ou nenhuma, condições de mercado, as escolas *charter* podem reduzir a viabilidade política de um setor competitivo de educação. Embora sejam certamente uma melhoria em relação ao *status quo*, as escolas *charter* estão mais propensas a serem um grande, talvez permanente, desvio do que um passo na direção certa. Quentin Quade estava, mais uma vez, certo: as escolas *charter* “podem ser um desvio muito devastador”.[72]

Mais exemplos de análises defeituosas e idealismos

Como já foi observado, é comum os analistas reconhecerem que poucas pessoas que têm a oportunidade de criar um comportamento bastante competitivo,[73] mas depois ignoram esta limitação. Mesmo os economistas – universitários que estudam os sistemas de mercado – por vezes usam o termo *experiência* de uma forma descuidada. Por vezes afirmam o que as alegadas experiências não nos podem dizer, mas depois não reconhecem que não há muito mais que nos possam dizer. Um exemplo particularmente chocante de análise descuidada apareceu num artigo de um jornal universitário escrito e revisto por economistas. O artigo, datado de 1997, pesquisava estudos sobre a escolha da escola pelos pais. Apesar de praticamente não haver qualquer semelhança entre o plano universal de cheque-ensino de Milton Friedman proposto para substituir o monopólio das escolas “públicas” em relação aos fundos públicos e os cheques-ensino parciais financiados pelo setor privado, disponíveis em algumas cidades para algumas famílias de baixos rendimentos, os autores compararam-nos! “A natureza de alguns destes programas [cheques-ensino financiados pelo setor privado] permite estudos de programas de cheques-ensino que, no essencialmente, são parecidos com os de Friedman.”[74] *When Schools Compete (Quando as Escolas Competem)*[75] é outro exemplo chocante. A economista Helen Ladd foi coautora do estudo da política da Nova Zelândia de escolha universal entre as escolas operadas pelo governo. Não há lucros nem preços determinados pelo mercado e 96,5% das crianças frequentam escolas estatais. Definitivamente, a Nova Zelândia não tem um setor competitivo de educação. O governo central controla rigorosamente a oferta de escolas. A falta de espaço persiste porque o governo se recusa a “investir em novas instalações escolares, enquanto outras [escolas] permanecem subutilizadas” (p. 250). A falta de espaço nas escolas populares obriga os pais a apadrinharem escolas impopulares que de outro modo poderiam ser forçadas a fechar. Estas deficiências obrigaram as autoridades a restabelecerem parcialmente as zonas de influência. A especialização é mínima porque os “objetivos locais eram secundários em relação aos centralmente impostos sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais” (p. 298). A matrícula é apenas um fator determinante de financiamento de cada escola. Apesar da quase total ausência das forças de mercado, Ladd e o seu coautor repetidamente fazem afirmações como: 1) “incurção da Nova Zelândia no reino da *plena escolha da escola pelos pais e da concorrência* [sublinhado nosso]” (p. 250); 2) “um sistema de escolha da escola pelos pais e de *concorrência de mercado*

[*sublinhado nosso*]” (p. 292); 3) “escolas autônomas que funcionam num ambiente competitivo” (p. 297).

O economista Scott Milliman foi coautor de um artigo segundo o qual a lei das escolas *charter* do Arizona “tinha iniciado um mercado livre na educação pública”,^[76] apesar de a entrada no mercado ser regulada; as escolas *charter* e as suas “concorrentes” têm o mesmo proprietário; e um “produtor” dominante – as escolas “públicas” distritais tradicionais – tem uma quota de mercado de cerca de 90%. Milliman chegou à conclusão de que as escolas *charter* são “orientadas para o mercado”, apesar de as escolas *charter* serem maioritariamente operações sem fins lucrativos que não podem recusar clientes ou até mesmo decidir o preço dos seus serviços.

Revistas, programas de entrevistas e a imprensa popular relatam inúmeros erros, incluindo muitos por parte dos defensores da escolha, e poucas, ou nenhuma, das refutações ou correções subsequentes. As inexatidões revelam aquilo em que muitos ativistas acreditam e os formuladores de políticas de desinformação e o público em geral aprendem com eles. Eis alguns exemplos:^[77]

- Embora a possibilidade de transferência para outro distrito não estabeleça qualquer um dos elementos-chave descritos no Capítulo 2, David Armor escreveu um relatório intitulado *Competição na Educação: Um Estudo de Caso da Escolha Interdistrital*.^[78]
- G. Carl Ball usou frases como “orientada para o mercado”, “a forma competitiva” e “proporcionar ao cliente a oportunidade de avaliar a competição” para descrever a escolha da escola “pública”; a escolha entre os diferentes ramos do mesmo produtor.^[79] Os países socialistas provaram que a possibilidade dos consumidores de fazerem compras em qualquer loja estatal não deu origem a competição nem melhorou a qualidade de produtos e serviços.
- O direito de frequentar outra escola “pública” não estabelece qualquer um dos elementos fundamentais do mercados, mas Tom Peters afirmou que a escolha da escola “pública” é “um substituto da competição”.^[80]
- “Em 1986, a Conferência Nacional de Governadores emitiu uma declaração apoiando o conceito de escolha da escola pública como uma forma de ‘desbloquear os valores da concorrência no mercado’.”^[81]

Joe Nathan^[82] descreve num livro mais deturpações da escolha da escola “pública”, incluindo a escolha da escola “pública” que as autoridades podem vetar.

- Nathan e Edward Fiske (p. 5) aplaudem aquilo a que Cambridge, no Massachusetts, chama “concorrência controlada”. Os pais exercem a escolha da escola “pública” desde que as suas escolhas representem um avanço nos objetivos de diversidade racial. As autoridades vetaram as três opções principais de 15% dos pais de Cambridge. Como a escolha limitada da escola “pública” de Cambridge se afasta mais do setor competitivo de educação do que a escolha comum da escola “pública”, a opinião de Tony Wagner acerca das escolas de Cambridge não é uma surpresa. Wagner, um residente em Cambridge e educador proeminente, afirmou que “a escolha da escola não produziu melhorias significativas nas escolas. A maior parte das 13 [escolas K-8 de Cambridge] parecem praticamente iguais e são medíocres”.^[83]
- Adam Urbanski (p. 228.): “A concorrência entre as escolas públicas será mais justa e produtiva do que a concorrência entre as escolas públicas e particulares.”
- Herbert Walberg (p. 69) queixa-se das burocracias “não sujeitas à concorrência do mercado”, e depois afirma que a escolha limitada às escolas que são propriedade e administradas pela burocracia

da educação do governo irá resolver esse problema.

Até os maiores críticos do *status quo* consideram como certos os seus elementos fundamentais.

- John Chubb e Terry Moe afirmaram que “as matrículas totalmente abertas de sistemas e escolas agregadas no distrito ou em todo o Estado” iriam alcançar uma concorrência significativa. O seu livro polémico, *Politics, Markets and America's Schools*,^[84] demonstra com riqueza de pormenores que a burocracia inibe significativamente o sucesso educativo e que esta é uma parte inerente ao controlo democrático.^[85] Em seguida, no capítulo final, Chubb e Moe fazem *lobby* para um programa de escolha dirigida por um gabinete^[86] de um governo democraticamente eleito. Eles acreditam que um “sistema de mercado” é perfeitamente consistente com o controlo burocrático das escolhas, incluindo controlo dos preços.
- John Witte e Mark Rigdon afirmam que o plano de Chubb e Moe significaria “autonomia completa para todas as escolas”.^[87] Witte disse que o programa original de Milwaukee, fortemente restritivo, foi “a abordagem do mercado à educação”.^[88]
- A falácia de que alguma escolha é o suficiente para criar uma concorrência significativa foi o centro do debate na sala de reuniões do governador do Utah.^[89] A reunião de 17 fevereiro de 1997 incluiu especialistas em educação, ativistas e legisladores do Utah.
- O Dr. David Salisbury, presidente do Instituto Sutherland, descreveu alguns programas de escolha, incluindo os programas de cheques-ensino de Milwaukee e Cleveland, e disse: “Estas iniciativas de escolha educacional baseiam-se no princípio de livre mercado de que a concorrência e a escolha do consumidor produzem a excelência em serviços de educação.”
- De acordo com Alan Bonsteel,^[90] o programa de cheque-ensino de Milwaukee forneceu à América “uma das suas primeiras experiências num sistema de livre concorrência e liberdade de escolha na educação, modelada com base na muito bem-sucedida Declaração GI de Direitos”. O programa de Milwaukee carece de todas as características de um mercado competitivo, e não há muita “abertura” sobre o assunto. A Declaração GI não se limitava às escolas seculares, tal como o programa de Milwaukee no momento da observação de Bonsteel. A população-alvo da Declaração GI, os veteranos da guerra, não era tão limitada como o tecto de 1,5% em vigor em 1997.
- Chester Finn e Diane Ravitch^[91] ^[b] são defensores da escolha e ex-altos funcionários nos departamentos de Educação de Reagan e Bush, respetivamente. Eles descreveram os programas de cheques-ensino de baixos rendimentos de Cleveland e Milwaukee como “a reforma mais emocionante” e as escolas *charter* como a segunda mais emocionante, no entanto admitem que não mudaram as escolas frequentadas pela grande maioria das crianças.
- Helen Ladd, Ted Fiske e Joseph Viteritti dizem que as escolas *charter* são “uma estratégia de reformas baseadas no mercado”^[92] e que a “concorrência real”^[93] existe em inúmeras escolas *charter*. Lewis Solmon, Michael Block e Maria Gifford caracterizam as escolas *charter* como “um sistema de ensino baseado no mercado em formação”.^[94]
- Jerry Hume referiu que o programa de Milwaukee foi “um grande passo na direção” da responsabilização do produtor perante os consumidores da educação.^[95]
- A reforma da educação orientada para o mercado ainda não se caracterizava por uma proposta importante, mas George Clowes, editor da *Reform School News*, disse: “1997 foi um grande ano para a reforma da educação orientada para o mercado”.^[96] O ano de 1998 recebeu uma designação semelhante.

Prisioneiros intelectuais do status quo

Muitos elementos debilitantes do *status quo* raramente são desafiados. Por exemplo, os defensores da escolha em geral assumem a permanência de cartéis escolares chamados distritos^[97] e a burocracia das repartições distritais. Este descuido é um grande problema. Muitos defensores da escolha defendem a concorrência em cenários de mercado com a sua retórica e publicações, mas a seguir minam a concorrência com os erros analíticos e políticos, incluindo o apoio entusiástico às propostas fortemente restritivas.

As distorções comuns dos opositores da escolha também são prejudiciais. Distorções deliberadas e restrições atentatórias da concorrência são o resultado previsível da determinação dos adversários da escolha para preservarem o atual sistema de financiamento e de governação, mas nem todos os seus erros são intencionais. Muitos oponentes da escolha também não têm conhecimento das características essenciais dos cenários competitivos e, instintivamente, assumem a permanência ou indispensabilidade de elementos-chave do *status quo*. Por exemplo, consideremos a seguinte declaração do antigo presidente da Federação Americana de Professores, Albert Shanker: “A educação é um bem público que as comunidades têm fornecido a todas as crianças porque elas são os nossos futuros cidadãos.”^[98] Shanker insinuou que as comunidades só podem oferecer uma educação a todas as crianças se o governo dirigir o sistema escolar. Shanker e muitos outros equacionam o acesso universal aos serviços de educação com o mecanismo de entrega da escola “pública”. No Capítulo 9 aborda-se esta falácia com mais pormenores.

Por vezes, o compromisso ou o apaziguamento são a razão pela qual os defensores da escolha apoiam propostas que não possuem todas as características essenciais de um sistema de educação competitivo. No entanto, o descuido e a inércia são, provavelmente, as razões mais comuns. Mesmo quando os defensores da escolha sabem que estão a aceitar restrições nocivas, em geral o seu apoio ainda é entusiástico e sem ressalvas. Quando proeminentes defensores da escolha manifestam preocupações sobre restrições debilitantes, muito raramente as expressam publicamente.

Conclusão

Há confusão sobre a maneira de avaliar os efeitos da escolha da escola pelos pais como um catalisador de reformas e sobre que tipos de factos são provas relevantes. No próximo capítulo identificam-se e discutem-se as evidências relevantes para a questão de um sistema de educação competitivo.

- [a] As experiências apresentadas neste capítulo são todas localizadas nos EUA e em determinado tempo. Desde então, muitos dos instrumentos aqui apresentados foram alterados a há mais estudos sobre os seus impactos. Contudo, as evoluções nas experiências não afetam a sua importância para o argumento do autor.
- [1] Por exemplo, Polly Williams não propôs o programa original de Milwaukee para testar os efeitos da escolha dos pais. Ela propôs a escolha dos pais para algumas famílias de baixos rendimentos, incluindo a sua própria, poderem dar-se ao luxo de deixar as escolas públicas de Milwaukee.
- [2] O uso infeliz do termo experiência espalhou-se a partir de Milwaukee (Jay P. Greene, Paul Peterson e Jiangtao Du, *The Effectiveness of School Choice: The Milwaukee Experiment* [Cambridge, Mass.: Programa em Política Educativa e Governança da Universidade de Harvard, 1997]) para o mais recente programa de *vouchers* para baixos rendimentos de Cleveland (Jay P. Greene, Paul Peterson e William Howell, *Test Scores from the Cleveland Voucher Experiment* [Cambridge, Mass.: Programa em Política Educativa e Governança, Universidade de Harvard, 1997]), e alguns programas de *vouchers* com financiamento privado, como o de Indianápolis (David J. Weinschrott, e Sally B. Kilgore, *Educational Choice Charitable Trust: An Experiment in School* [Instituto de Hudson – Briefing n.º 189 de 1998]).
- [3] Comissão Nacional para a Excelência na Educação, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington: U.S. Department of Education, 1983).
- [4] Os atuais e propostos programas (como Milwaukee e Flórida) tipicamente, embora não universalmente, proíbem reforços para o financiamento privado de *vouchers*. Isso significa que as escolas privadas não podem cobrar aos alunos beneficiários de *vouchers* mais do que o valor do *voucher*; uma exigência que equivale a um controlo de preços.
- [5] A vasta maioria de escolas privadas não tem fins lucrativos.
- [6] Jeanne Allen, “Benefícios da Escolha”, Carta ao Editor do *New York Times* (8 novembro, 1993). Note-se que Allen é presidente do Center for Education Reform, um apoiante do movimento “school choice.”
- [7] Daniel McGroarty, *Break These Chains* (Rocklin, Calif.: ICS Press, Prima Publishing, 1996).
- [8] George A. Clowes, “Cinco Passos para Uma Escolha da Escola Completa”, *School Reform News* (setembro, 1998): 10-11.
- [9] A retórica da competição é comum, mas a maioria dos defensores da escolha dos pais não está ciente dos requisitos que são explicados no Capítulo 2. Muitos estão dispostos a aceitar um sistema não competitivo de escolha limitada dos pais. A definição de “escolha da escola integral” da maioria dos defensores da escolha dos pais está muito aquém de um sistema de educação competitivo.
- [10] Por exemplo, o programa de *voucher* para baixos rendimentos de Cleveland, o plano de escolha da escola “pública” do Minnesota, a escolha “controlada” da escola pública de Cambridge e, num âmbito mais restrito, o programa de Milwaukee, discutido com mais detalhe brevemente. C.W. Cobb, *Responsive Schools, Renewed Communities* (São Francisco, Calif.: The ICS Press, 1992).
- [11] C.W. Cobb, *Responsive Schools, Renewed Communities* (São Francisco, Calif.: The ICS Press, 1992).
- [12] Economic Policy Institute, *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: autor, 1993); Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *School Choice: A Special Report* (Princeton, N.J.: autor, 1992); TSTA/NEA, *Our Public Schools: The Best Choice for Texas* (Austin: mimeografado, 1994); Richard Elmore, Gary Orfield e Bruce Fuller, *School Choice: The Cultural Logic of Families, the Political Rationality of Institutions* (Nova Iorque: Teachers College Press, 1995); Kevin B. Smith e Kenneth J. Meier, *The Case Against School Choice* (Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1995); Darrel W. Drury, “*Vouchers e Realização Académica*”, *Policy Research* (verão, 2000).
- [13] Ver, por exemplo: Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 2000): 114.
- [14] Por exemplo, ver Drury, verão, 2000.
- [15] Frederick Hess, Robert Maranto e Scott Milliman, “Lidar com a Concorrência: Como Reagem os Sistemas Escolares à Escolha da Escola”, Documento de Trabalho (1999); Mais sobre esta questão mais adiante no capítulo.
- [16] Daniel McGroarty, *Break These Chains* (Rocklin, Calif.: ICS Press, Prima Publishing, 1996): 85.
- [17] Jay P. Greene, Paul Peterson e Jiangtao Du, *The Effectiveness of School Choice: The Milwaukee Experiment* (Cambridge, Mass.: Programa em Política Educativa e Governança, Universidade de Harvard, 1997).
- [18] Nina S. Rees, “Os Benefícios da Escola Pública com os *Vouchers* das Escolas Privadas”, *Policy Review* (jan./fev., 1999): 16-19.
- [19] Joe Williams, “MPS Garante Ajuda aos Leitores Fracos”, *Milwaukee Journal Sentinel* (23 dezembro, 1998).
- [20] *School Reform News*, “Lições sobre os *Vouchers* de Milwaukee”, e a entrevista de Bruce R. Thompson, “Escolha da Escola: Mudar a Visão sobre o Ensino Público” (maio, 1999). Pelo menos uma organização destacada de defesa da escolha enviou um *e-mail* com as notícias da promessa do MPS a destacados defensores da escolha sob o título “a escolha funciona”.
- [21] Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *School Choice: A Special Report* (Princeton, N.J.: 1992).
- [22] Por exemplo, ver Joy Kiviat, “*Vouchers* Melhoram Resultados Académicos”, *School Reform News* (abril, 2000): 6-7; McGroarty, 1996, pp. 177-87 para uma discussão detalhada sobre o programa de *voucher* de Milwaukee.
- [23] John J. Dilulio, Jr., “A Minha Escolha: Alfabetização em Primeiro Lugar”, *The Weekly Standard* (19 outubro, 1998): 26. A afirmação feita por Paul Peterson apareceu na edição de setembro/outubro de 1998 de *Philanthropy* (o título não foi citado).
- [24] Paul E. Peterson, Jay P. Greene e Chad Noyes, “A Escolha da Escola em Milwaukee”, *The Public Interest* (outono, 1996): 38-56.

- [25] Herbert J. Walberg, “Teoria de Mercado sobre a Escolha da Escola”, *Education Week* (12 julho, 2000): 49.
- [26] Greene, Peterson e Du, 1997.
- [27] “Setenta e quatro por cento dos pais que optaram por usar *vouchers* fizeram-no por causa das orientações disciplinares e atmosfera geral das escolas privadas”, Nina H. Shokraii e John S. Barry, “Dois Elogios à S. 1: A Lei da Escola Segura e Acessível de 1997”, *The Heritage Foundation Issue Bulletin* 232 (14 maio, 1997): 5.
- [28] Greene, Peterson e Du, 1997.
- [29] Chester Finn e Diane Ravitch, *Wall Street Journal* (7 setembro, 1995).
- [30] Mark Walsh, “Giuliani Propõe Um Programa de *Voucher* para Nova Iorque”, *Education Week* (27 janeiro, 1999): 3.
- [31] Howard Fuller, “Uma Investigação Atualizada sobre a Escolha da Escola”, *Marquette University Current Education Issues* 97, n.º 3 (outubro, 1997): 1.
- [32] *Church and State*, “Apoiante do *Voucher* Defende que o ‘Plano de Milwaukee’ Deveria Ser Exportado” (maio, 1992): 16-17.
- [33] Nina S. Rees, “Relatório Anual da Escolha da Escola, 2000” (Washington: Fundação Heritage, 2000).
- [34] Howard L. Fuller. “A Verdadeira Evidência: Uma Atualização Honesta de Pesquisa sobre Experiências de Opção de Escola”, *Wisconsin Interest* (outono/inverno, 1997); Cecilia E. Rouse, *Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program* (Washington: National Bureau of Economic Research, 1996); Cosmo Wenman, “Cortes na Escolha: O Verdadeiro Impacto dos *Vouchers* de Milwaukee”, *Reason* (dezembro, 1996); Daniel McGroarty, “Esperança para Milwaukee”, *Report Card* (maio/junho, 1996); Howard L. Fuller e Sammis B. White, *Expanded School Choice in Milwaukee: A Profile of Eligible Students and Schools* (Thiensville, Wisc.: Wisconsin Policy Research Institute, 1995); Greene, Peterson e Du, 1997; Drury, Summer, 2000; John F. Witte, Andrea B. Bailey e Christopher A. Thorn, *Third-Year Report, Milwaukee Parental Choice Program* (Madison, Wisc.: Department of Political Science e The Robert La Follette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin, [dezembro, 1993]).
- [35] Paul E. Peterson, “Um Relatório sobre a Escolha da Escola”, *Commentary* (outubro, 1997): 29-33.
- [36] Drury, verão, 2000.
- [37] Witte, Bailey e Thorn, 1993, p. 29. Ver também William A. Testa e Surya Sen, “A Escolha da Escola e a Competição (Resumo da Conferência)”, *Chicago Fed Letter* #143a (julho, 1999).
- [38] Newsletter *Mobilization for Equity*, fevereiro, 1998.
- [39] Rene Sanchez, “Riley Lança Ataque Contra os *Vouchers* Escolares”, *Washington Post* (24 setembro, 1997): A6.
- [40] O Capítulo 6 discute a falácia de que os problemas do sistema escolar estejam limitados às escolas de famílias de baixos rendimentos do interior das cidades.
- [41] *Wall Street Journal* Editorial Board, “Aplauso da Escolha” (11 junho, 1998): A22.
- [42] *Wall Street Journal* Editorial Board, “O Debate sobre a Escolha da Escola Terminou” (6 abril, 2000).
- [43] June Kronholz, “Impulso do *Voucher* Escolar Reforçado por Ação Judicial”, *Wall Street Journal* (11 junho, 1998): A24.
- [44] Greene, Peterson e Du, 1997. É controversa, porque contradiz algumas das conclusões de um estudo de John Witte descrito por Bob Davis em “Duelo entre Professores Baralha Milwaukee acerca dos *Vouchers* Escolares”, *Wall Street Journal* (11 outubro, 1996): A1. De igual modo, há resultados de pesquisa concorrentes com o programa de *voucher* para baixos rendimentos de Cleveland: um estudo de Kim Metcalf resumido por Mark Walsh, “Relatório Assinala Resultados Contraditórios dos *Vouchers*”, *Education Week* (2 dezembro, 1998): 3 contra Jay P. Greene, Paul Peterson e William Howell, *Test Scores from the Cleveland Voucher Experiment* (Cambridge, Mass.: Program in Education Policy and Governance, Harvard University, 1997).
- [45] Daniel McGroarty, “Escolha da Escola Caluniada”, *Public Interest* (outono, 1994): 95-96.
- [46] McGroarty, 1996, xx.
- [47] *Washington Times*, 11/10/93.
- [48] Andrew J. Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).
- [49] William Raspberry, “Vamos pelo menos Fazer Uma Experiência com a Escolha da Escola”, *Washington Post* (16 junho, 1997).
- [50] Amity Shlaes, “O Programa de *Voucher* Passa o Teste”, *Wall Street Journal* (30 outubro, 1998).
- [51] O programa localizado no distrito escolar de Edgewood, San Antonio, Texas, paga por inteiro as mensalidades do ensino privado de quase todas as escolas particulares disponíveis. Os restantes programas financiados pelo setor privado pagam cerca de metade das mensalidades da maioria das escolas privadas.
- [52] “*Vouchers* do Texas Ganham Apoio dos Democratas”, *School Reform News* (janeiro, 1998).
- [53] Peggy Fikac, “Bullock Defende Papel Pro-*Voucher*”, *Austin American-Statesman* (12 novembro, 1997).
- [54] “Vitória na Flórida”, *School Reform News* (junho, 1999): 1, 4.
- [55] Resultados do NAEP de Matemática, Leitura e Ciência do 4.º e 8.º ano relatados na *Education Week*, 1/11/99.

- [56] Darcia H. Bowman, “Estados Prestam mais Atenção a Leis da Escolha”, *Education Week* (1 março, 2000): 1, 24.
- [57] Sheldon Richman, *Separating School and State* (Fairfax, Va.: The Future of Freedom Foundation, 1994).
- [58] Caroline Hoxby, “O que é que as Formas Tradicionais de Escolha da Escola da América nos Ensinam sobre Reformas Escolares”, *FRBNY Economic Policy Review* 4 (março, 1998): 47-59.
- [59] Leslie G. Pfaff, “O Direito a Escolher”, *The New Jersey Monthly* (15 setembro, 2000).
- [60] *Idem*.
- [61] O desafio do grupo de interesse especial que confronta editores de livros didáticos é uma grande falha, inerente a uma ação de educação motivada politicamente. Para exemplos ilustrativos ver Charles J. Sykes, *Dumbing Down Our Kids* (Nova Iorque: St. Martins Press, 1995).
- [62] Chester E. Finn, Bruno V. Manno, Louann A. Bierlein e Gregg Vanourek, *Charter Schools in America Project: Final Report, Part 2* (Indianápolis: Hudson Institute, 1997); Lynn Schnaiberg, “Escolas *Charter* Debatem-se com Prestação de Contas”, *Education Week* (10 junho, 1998): 1, 14; Thomas Toch, “O Bazar da Nova Educação”, *U.S. News & World Report* (27 abril, 1998): 34-36; James N. Goenner, “Escolas *Charter*: A Revitalização da Educação Pública”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 32-34; Lynn Schnaiberg, “Empresas Esperam Obter Lucro das Escolas *Charter*”, *Education Week* (10 dezembro, 1997): 14.
- [63] Schnaiberg, 10 junho, 1998.
- [64] Toch, 27 abril, 1998.
- [65] Robert Maranto e Scott Milliman, “No Arizona, as Escolas *Charter* Funcionam”, *Washington Post* (11 outubro, 1999): A25.
- [66] Barry McGhan, “Escolha e Compulsão”, *Phi Delta Kappan* 79, n.º 8 (abril, 1998): 610-15.
- [67] *School Reform News* (fevereiro, 1998) e Maranto e Milliman, 11 outubro, 1999.
- [68] O sucesso acadêmico por estudantes em todos os tipos de escolas é uma evidência de uma concorrência efetiva. Os ganhos por alunos de escolas *charter* em relação aos estudantes de escolas tradicionais “públicas” são a indicação de um resgate, não de uma reforma do sistema escolar.
- [69] Chester E. Finn, Jr., Bruno Manno e Gregg Vanourek, *Charter Schools in Action: Renewing Public Education* (Princeton: Princeton University Press, 2000).
- [70] Hugh Pearson, “Um Impulso Urbano para a Autossuficiência”, *Wall Street Journal* (7 fevereiro, 1996).
- [71] *School Reform News* (novembro, 1998): 12.
- [72] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996): 158.
- [73] Isabel V. Sawhill e Shannon L. Smith, “*Vouchers* para a Educação Primária e Secundária”, *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services* (Washington: Brookings Institution Conference, 2-3 outubro, 1998): 150-154. Até Milton Friedman se refere aos programas de Milwaukee e Cleveland como experiências: “Liberdade e *Vouchers* Escolares”, *Chronicles* (dezembro, 1998).
- [74] Douglas J. Lamdin e Michael Mintrom, “Escolha da Escola na Teoria e na Prática: Fazer Um Balanço e Olhar em Frente”, *Education Economics* 5, n.º 3 (1997): 235.
- [75] Edward B. Fiske e Helen F. Ladd, *When Schools Compete: A Cautionary Tale* (Washington: Brookings Institution Press, 2000).
- [76] Maranto e Milliman, 11 outubro, 1999.
- [77] Alguns exemplos adicionais são discutidos com mais pormenor nos capítulos 6 e 12.
- [78] David Armor, *Competition in Education: A Case Study of Interdistrict Choice* (Boston: Pioneer Institute for Public Policy, 1997).
- [79] G. Carl Ball, “Em Busca da Excelência Educacional”, *Policy Review* (outono, 1990): 54-55.
- [80] Tom Peters, “Em Busca da Excelência Educacional”, *Policy Review* (outono, 1990): 57-58.
- [81] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 2000): 57.
- [82] Joe Nathan (ed.), *Public Schools by Choice* (St. Paul, Minn.: The Institute for Learning and Teaching, 1989).
- [83] Tony Wagner, “Escolha da Escola: Para quê?”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 71.
- [84] John Chubb e Terry Moe, *Politics, Markets and America's Schools* (Washington: Brookings Institution, 1990).
- [85] John Chubb e Terry Moe, *Educational Choice* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1990): 21.
- [86] Para uma discussão pormenorizada da inconsistência entre as conclusões e as recomendações políticas de Chubb e Moe ver E.G. West, “Autonomia nas Prestações Escolares: Significado e Implicações”, *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 417-25.
- [87] John F. Witte e Mark E. Rigdon, “Reformas da Escolha da Escola: Elas Modificarão as Escolas Americanas?”, *Publius: The Journal of Federalism* (verão, 1993): 95-114.
- [88] John F. Witte, *The Market Approach to Education: An Analysis of America's First Voucher Program* (Princeton: Princeton University

- Press, 2000).
- [89] “Livre de Escolher: *Briefing* Legislativo sobre a Reforma Educativa e a Escolha da Escola”, *Sutherland Speeches* 8 (novembro, 1997): 1-17.
- [90] Alan Bonsteel e Carlos A. Bonilla (eds.), *A Choice for Our Children* (São Francisco: ICS Press, 1997): 5.
- [91] Editorial no *Wall Street Journal*, 9/7/95.
- [b] Em 2010, Diane Ravitch alterou radicalmente a sua posição, passando a defender que a escolha da escola não traz benefício ao sistema escolar. Expõe as razões da sua alteração e a sua nova posição no livro *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (2011).
- [92] Declaração de Helen Ladd num Painel/Debate na Brookings Institution (24 fevereiro, 2000) baseado no seu livro *Fiske and Ladd*, 2000.
- [93] Viteritti, 2000, p. 221.
- [94] Lewis C. Solmon, Michael K. Block e Mary Gifford, *A Market-Based Education System in the Making* (Phoenix, Ariz.: Goldwater Institute, 2000).
- [95] Jerry Hume, “Em Busca da Excelência Educacional”, *Policy Review* (outono, 1990): 55.
- [96] *Intellectual Ammunition* (fev./março, 1998): 5.
- [97] Os distritos escolares satisfazem a definição de um cartel: uma associação de produtores que elimina ou reduz significativamente a concorrência. Um distrito escolar é uma instituição anticoncorrencial muito mais estável do que qualquer cartel de empresas privadas, ou mesmo de um cartel de nações, como o cartel de produtores de petróleo da OPEC. Ver, por exemplo, J. Chrys Dougherty e Stephen L. Becker, *An Analysis of Public-Private School Choice in Texas* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1995).
- [98] Edith Rasell e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993), p. xii.

Capítulo 4 – Evidência real sobre a concorrência

“O primeiro passo para a reforma da escola... consiste em colocar a ideologia de lado e fazer o que funciona na educação.”

Sandra Feldman, presidente da Federação Americana de Professores, “Not All Credit to Bush”, carta publicada no *Wall Street Journal* (11 de agosto de 2000)

As indústrias competitivas têm um currículo impressionante e a escolarização básica e secundária deve responder à concorrência, pelo menos tão bem quanto o resto da economia. Os factos que apoiam esta asserção incluem o sistema de ensino antes de 1840 nos Estados Unidos^[1] e a experiência com indústrias de educação competitiva noutros países. As evidências relevantes também incluem alguns aspetos dos sistemas de ensino noutros países, a ineficácia das reformas que não aproveitam a concorrência e, principalmente, os efeitos recorrentes inaceitáveis do *status quo* – um monopólio.

A ligação generalizada entre “escolha”, “concorrência” e “experiência” dá origem à percepção de que a escolha e a concorrência não foram testadas. Embora a liberdade de escolha da escola em ambientes competitivos seja uma tradição americana, os seus defensores raramente desafiam a suposição implícita de que os sistemas de ensino competitivos são conceitos novos. Uma exceção, salientou o defensor da escolha Quentin Quade: “Não é a liberdade dos pais que precisa de ser justificada, mas qualquer política que a limite.”^[2] A ausência de escolha é a aberração. Mas os defensores da escolha da escola assumem o ónus da prova e depois apoiam as assim chamadas “experiências” que não a podem proporcionar. Os defensores da escolha da escola deveriam salientar que “*não* há experiência histórica que indique que o governo tem uma vantagem comparativa na *produção* [itálicos do original] de bens e serviços”.^[4]

Concorrência: experimentada e verdadeira

Os mercados competitivos têm um currículo excelente.^[5] As indústrias lutam pela sobrevivência quando a concorrência é fraca, e florescem quando esta é forte. Os países que incrementam o domínio das forças de mercado prosperam, enquanto os países que expandem o papel do governo no planeamento económico sofrem. Muitas vezes, ao ponto da estagnação e colapso.

Os mercados da educação deverão ter relativamente poucas das bem conhecidas – embora bastante raras – limitações potenciais dos mercados: compradores mal informados, fraudes e efeitos secundários nocivos. Os consumidores estão normalmente bem informados quando se trata de compras recorrentes de grande valor como mensalidades e propinas escolares. As escolas lutarão para estabelecer e manter a boa reputação com que muitos compradores de educação já contam, em particular no ensino superior.

O historial específico da indústria de educação competitiva, embora pequeno e historicamente disperso, é excelente. Samuel Blumenfeld,^[6] Andrew Coulson,^[7] e E.G. West^[8] estudaram a época da indústria de educação competitiva nos Estados Unidos anterior à escola “pública” (antes de 1840). Os currículos eram desafiadores e as taxas de alfabetização elevadas, apesar de muitas famílias com baixos

rendimentos terem de recorrer a caridade para educar os filhos. Coulson também examinou o historial de outras indústrias de educação competitiva, mas não esperava que a história da civilização abonasse tão inequivocamente a favor dos sistemas de educação competitivos. A sua observação de que “os mercados educativos livres têm feito, de um modo consistente, um melhor trabalho a servir as necessidades do público do que os sistemas escolares estatais” era contrária às crenças políticas centristas que professava.

Autópsia da escola “pública”

O que acontece sem concorrência também constitui uma evidência significativa. Os efeitos incluem os resultados inaceitáveis do *status quo* e a aparente futilidade das reformas que não aproveitam as forças do mercado.^[9] O facto de as certezas associadas ao *status quo* serem muito mais perigosas do que os efeitos incertos de uma indústria de educação competitiva é um complemento importante ao currículo reconhecido da concorrência e às evidências históricas dos efeitos da concorrência na educação básica e secundária.

As crianças que entraram na escola quando *Uma Nação em Risco*^[10]^[a] apareceu, em 1983, já se formaram ou abandonaram as escolas que até democratas proeminentes dizem ser “um desastre”.^[11] As reformas deixaram os sistemas de governo e de financiamento intactos, e a nação ainda continua em risco. O fracasso em implementar uma grande transformação implicou grandes perdas. O tempo necessário para projetar, implementar e executar experiências significa outra geração de crianças mal instruídas.

Como “as histórias de mediocridade académica se tornaram tão vulgares que perderam a capacidade de chocar”,^[12] seguem-se apenas algumas histórias de horror. Existem mais por aí.^[13] “No quinto ano, as *melhores* [itálico no original] escolas americanas tiveram pontuações mais baixas do que as piores escolas da China, Taiwan e Japão.”^[14] A *Education Week* publicou os dados de 1994 e 1996 da Avaliação Nacional do Progresso Educacional, relativos ao quarto e oitavo ano, a matemática, ciências e competências de leitura. Vinte e três por cento das crianças norte-americanas do oitavo ano eram proficientes a matemática e 39% revelavam capacidades abaixo das competências básicas. Quarenta e um por cento dos alunos do quarto ano tinham capacidades de leitura abaixo do nível básico, um presságio dos anos de insucesso que se seguiriam. Nenhum Estado teve mais de 41% das crianças com proficiência em qualquer matéria e em qualquer nível de ensino.^[15]

Durante décadas, os contribuintes gastaram todos os anos milhares de dólares por aluno e, no entanto, um “estudo de alfabetização reprova quase metade dos adultos”.^[16] “Sessenta e seis por cento dos jovens com 17 anos não sabem ler ao nível da proficiência.”^[17] As empresas têm de ensinar aos novos empregados as competências básicas. Em 1995, 43% das empresas proporcionaram instrução académica de recuperação.^[18] A empregabilidade é uma preocupação maior do que o desemprego,^[19] e as empresas e as universidades precisam de importar talentos qualificados, especialmente em áreas relacionadas com a matemática e ciência.

Alguns Estados congratulam-se com vantagens modestas nos desanimadores resultados dos testes. Mas outros indicadores sugerem outras causas que não a melhoria escolar. Por exemplo, os dois testes de admissão à faculdade não contam a mesma história. As vantagens do ACT não acompanharam a melhoria de pontuação do SAT. As vantagens do SAT verificaram-se após uma revisão do teste que alguns analistas disseram que o tornaria mais fácil, em particular para os melhores alunos.^[20] Os cursos universitários de recuperação continuam a aumentar. No Texas, o aumento da importância do teste Avaliação de Competências Académicas do Texas (TAAS) – o teste do décimo ano é obrigatório para a conclusão do ensino secundário – levou a um maior direcionamento das aulas (ensinar o teste) e a

aumentar o recurso a empresas de preparação.^[21] Isto aparentemente aumentou as pontuações no TAAS, mas não as competências académicas. As empresas não registaram competências melhoradas nos candidatos a emprego e as universidades gastam mais do que nunca em cursos de recuperação.

Há indicadores mais subtis de fracasso. Remetemos para as alegações, no Capítulo 3, de que a “competição” forçou as escolas públicas de Milwaukee (MPS) a melhorarem. A primeira reivindicação acompanhou a promulgação do programa de cheques-ensino de Milwaukee em 1990. Pete DuPont (ex-governador e candidato presidencial) afirmou que o medo do MPS em relação ao programa de cheques-ensino já tinha levado a reformas mais profundas.^[22] O diretor do MPS, Robert Peterkin, denunciou a reivindicação, insistindo que as reformas citadas por DuPont começaram em 1987, muito antes de surgir a questão do cheque-ensino. De salientar que, apesar das reformas de 1987 e outras, foi por pouco que as MPS conseguiram evitar a sua tomada pelo Estado em junho de 2000.^[b] A história é típica. Os resultados escolares não melhoraram significativamente em nenhum lugar dos Estados Unidos, apesar da enorme pressão do estado das escolas “públicas” enquanto principal problema político da nação.^[23] O proeminente autor/analista sobre educação Eric Hanushek salientou que “temos estado embrenhados em reformas há décadas”^[24] e o autor/analista de longa data Seymour Sarason considerou que “quaisquer que fossem as medidas corretivas adotadas... o sistema parecia resistir à mudança”.^[25]

Uma evidência importante, e uma das principais razões para o desapontamento persistente, é o desconforto – e até mesmo hostilidade – dos dirigentes escolares “públicos” com os casos de sucesso. Quando uma escola se destaca, o público questiona porque é que as outras escolas não são tão boas. Isto constrange os líderes do sistema. As histórias de sucesso criam exigências para a replicação, o que significa mudança e mais trabalho com o mesmo salário. As grandes mudanças, em particular as que envolvem financiamento e governação, despertam a hostilidade porque perturbam a estrutura do poder existente.^[26] O reconhecimento significa comprometimento, não replicação. “Histórias de sucesso de curta duração ajudam a fomentar o cinismo sobre as instituições públicas.”^[27] Para dar um exemplo especialmente revelador, um administrador distrital recém-empossado acabou com uma escola de ensino básico inovadora e com um incontestável historial de sucesso com uma população de risco. O novo administrador demitiu o professor-diretor da escola e fundiu-a com outra mais tradicional porque “a escola era muito autónoma, os seus esforços para manter um equilíbrio racial e a sua insistência em ser diferente tornou-a elitista, demasiado parecida com uma escola privada”.^[28]

Os reformadores enérgicos também estão em perigo. Mudanças significativas em procedimentos operacionais produzem uma reação do tipo *Império Contra-Ataca*. Os ex-administradores Anthony Trujillo (distrito Ysleta de El Paso, Texas) e Diana Lam (distrito de San Antonio, Texas) fizeram grandes mudanças e obtiveram melhores resultados nos testes. As melhorias em Ysleta foram especialmente espetaculares.^[29] Trujillo foi praticamente tratado como uma celebridade pelos observadores da reforma escolar de todo o espectro político. Quando Trujillo e Lam foram despedidos, com um custo considerável para os contribuintes, ambos culpavam o poder político dos sindicatos de professores e a oposição do sindicato à responsabilização dos professores. Apesar da sua capacidade para alcançar resultados notáveis dentro do sistema atual, Trujillo afirmou que “o sistema está podre”; que as reformas produtivas não se vão difundir e persistir sem mudança [não especificada] do sistema de governação. Juntamente com alguns professores e administradores escolares, Trujillo assinou uma *Declaração de Princípios* que incluía: “Um sistema de educação baseado no mercado aumentará as opções educativas para as famílias, oportunidades de emprego para os professores e premiará o empreendedorismo. A educação americana devia usar um sistema segundo o qual as melhores novas abordagens ao ensino e aprendizagem possam surgir a partir do mercado de ideias.”^[30]

Os resultados decepcionantes dos esforços de reforma do passado são evidências fortes de que o atual sistema de financiamento e de governação não só continua a resistir à mudança, como a deteriorar-se ainda mais: “O mais surpreendente são as direções opostas que tomam os gastos e os resultados de desempenho – menos gastos, melhor desempenho dos alunos. É evidente que isto tem implicações consideráveis para a produtividade.”^[31] Estes resultados são consistentes com a crença do presidente da National Urban League, Hugh Price, de que “os políticos e administradores escolares estão a lidar com o negócio de melhorar as coisas exatamente ao contrário”.^[32] Rexford Brown atacou uma definição limitativa de sucesso: “Em distritos escolares urbanos, sucesso é muitas vezes definido como evitar a violência em larga escala. Pensem no que seria trabalhar numa empresa cujos gestores definissem sucesso como a ausência de uma multidão enfurecida de clientes a saquearem a loja e a agredirem os funcionários.”^[33] Muitas vezes os professores definem sucesso com base nestas limitações: “Estamos a fazer um bom trabalho. Podem ir para qualquer outro distrito e ver que têm o mesmo tipo de problemas.”^[34]

Milwaukee, como praticamente todos os outros lugares que reconheceram que os seus resultados escolares são inaceitáveis, descreve os seus esforços de reforma com expressões como “décadas de frustração”.^[35] O desespero perante deficiências escolares persistentes levou a nacionalizações em muitas cidades.^[36] O público ainda tolera tentativas aparentemente inúteis para reformar um sistema resistente à reforma porque nós somos “socializados a considerar o sistema como se nos tivesse sido dado num monte Sinai educacional”.^[37] Os meios – apoio às escolas “públicas” por parte do contribuinte – são habitualmente confundidos com o objetivo de educar os filhos. Esta futilidade persistente tem um nome atraente que capta bem a sua futilidade: “Mais-do-mesmo-mas-mais-difícil (*More-of-the-Same-Harder*) – a abordagem MOTS-H.”^[38] A avaliação de Richard Sherlock atribui algum otimismo à futilidade observada da maior parte dos esforços de reforma em curso: “Este [esforço de reforma] é um jogo sem vitória, que vai continuar a sua espiral de divisão até as partes exaustas reconhecerem que a solução está à sua frente: uma verdadeira [universal, integral] escolha da escola.”^[39]

Seymour Sarason^[40] realizou inúmeras entrevistas com educadores, executivos de fundações e funcionários do Departamento de Educação dos Estados Unidos e não conseguiu encontrar ninguém que acreditasse que o sistema de governação atual se assemelha muito ao seu sistema ideal. Apesar destes sentimentos e das duras críticas, o sistema de governação atual tem uma enorme capacidade de resistência. Os adversários da escolha da escola afirmam que a experiência com a escolha justifica o abandono de reformas baseadas na escolha, embora o historial das práticas de governação e financiamento atuais seja muito pior.^[41]

Muitas famílias estão fartas de todas as escolhas oferecidas pelo *status quo*. Incorrem em grandes despesas e transtornos para abandonarem o sistema em prol do ensino doméstico. Há um crescimento incrível do ensino doméstico,^[42] incluindo pais que podem pagar a maior parte das escolas privadas.

De acordo com alguns adversários da escolha, um “sistema de ensino baseado no mercado iria destruir as poucas conquistas democráticas realizadas no ensino público nas últimas décadas”.^[43] Apesar da veemente condenação indireta do controlo político por parte dos adversários da escolha ser inconsistente com o elogio rasgado da “democracia”,^[44] é consistente com os dados sobre resultados escolares e com o medo que os opositores têm da escolha da escola pelos pais. Os adversários da escolha equiparam os cheques-ensino ao abandono da escola “pública”.^[45] Aparentemente, não acreditam que as “conquistas democráticas” através do processo político incluam a dignidade da escolha. “O movimento dos *standards* de ensino está a ganhar força”^[46] significa que temos de criar organizações políticas semipermanentes que façam pressão para a existência de *standards* elevados e que há uma

resistência considerável a esses *standards* elevados.

O envolvimento dos pais é baixo, apesar do elevado custo de retirar as crianças das escolas “públicas” e da pressão para assumirem a “responsabilidade de se envolverem em escolas públicas”.^[47] A responsabilidade pela apatia dos pais é da falta de apoio por parte dos educadores e não da falta de interesse dos pais.^[48] É a escolha da escola pelos pais, e não a afetação em função da residência, que promove o envolvimento, porque o processo de escolha confere poder aos pais e alia as características da escola com as preferências da família.

Será que o “controle democrático” é uma contradição? A responsabilização política só pode dar origem à responsabilização indireta dos educadores para com as crianças e os pais. No nosso sistema atual “a responsabilização é tão difusa que ninguém é responsável”.^[49] Isto desvia enormes recursos das salas de aula para os processos políticos/administrativos. Recorde-se o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE),^[50] segundo o qual as nossas escolas “públicas” empregam quatro funcionários não docentes por cada três professores, a maior proporção no estudo entre os membros da OCDE, e, apesar destes números, ou devido ao sistema, os bons administradores são raros.^[51] Entre os membros da OCDE, a média era de dois funcionários por cada cinco professores. Embora nenhum membro da OCDE tenha um sistema de educação competitivo, a maioria atribui mais escolha aos pais e maior capacidade de tomada de decisão às escolas do que os Estados Unidos. Além disso, muitos dos países que tiveram consistentemente um melhor desempenho do que os alunos dos EUA também estão bastante descontentes com o seu desempenho académico. As grandes reformas dos seus sistemas de ensino são uma das suas principais prioridades.^[52]

O opositor da escolha Alex Molnar lamenta o financiamento desigual, que atribui a políticas conservadoras.^[53] Uma afirmação incrível por três razões. A afirmação de Molnar consta de um livro que incluía uma entrevista com Jonathan Kozol, que documentou *Savage Inequalities (Desigualdades Selvagens)*^[54] na década de 80. A administração Reagan não criou as “desigualdades”; estas evoluíram ao longo de décadas de controlo político, incluindo, em particular, as décadas pós-depressão de confiança no “grande governo” e desconfiança no mercado.^[55] Em segundo lugar, a condenação de Molnar aos resultados políticos é inconsistente com a sua afirmação de que o processo político reflete a vontade das pessoas muito melhor do que o mercado o consegue fazer. Em terceiro lugar, como é referido com mais pormenor no Capítulo 6, muitas vezes as escolas muito bem financiadas fazem pouco^[56] e a maior parte das melhores escolas ainda não são muito boas.

Experiência atual e evidência

O que podemos aprender com os atuais programas limitados de escolha da escola pelos pais, incluindo a escolha dos pais que existe noutros países? Existe alguma rivalidade em Cleveland e Milwaukee, e um comportamento competitivo noutros locais. Mas não há uma indústria de educação competitiva em qualquer outro lugar. O Chile tem um programa de cheques-ensino universal. As escolas não-governamentais recebem um apoio considerável dos contribuintes em países como a Austrália e a Holanda. O exercício de algum grau de escolha, e a ausência daí resultante de uma experiência educativa comum, politicamente escolhida, não destruiu o tecido social e político desses países.

Em muitos Estados, os pais não têm dados para compararem a sua escola “pública” com outras escolas ou com um padrão de desempenho objetivo. Ainda assim, muitas famílias estão descontentes com a escola que lhes é atribuída. Querem escolhas genuínas. As reivindicações condescendentes^[57] dos adversários da escolha de que os pais não conseguem fazer boas escolhas são falsas e hipócritas. Embora não disponham de centros de informação para os pais, muitos pensam que podem usar a escolha para melhorar o bem-estar dos seus filhos, mesmo com as opções limitadas que o sistema atual

proporciona. A falta de informação que existe na maioria dos Estados não é um acaso. Alguns Estados já demonstraram que os dados em bruto existentes podem ser convertidos nos dados relevantes ao nível da escola que os pais querem.

Os dados limitados indicam que mesmo cheques-ensino pequenos irão levar à criação de novas escolas privadas.[58] Em Cleveland, um cheque-ensino de 2350 dólares foi suficiente para atrair empresários de escolas particulares. Este livro defende o apoio público equitativo a todas as crianças situadas no mesmo local. Por isso, a entrada no mercado de 2350 dólares por aluno é importante porque é uma forte evidência de que o sistema atual é ineficiente. Isto significa que existem empreendedores que acreditam que podem produzir um produto competitivo por muito menos do que aquilo que o sistema de ensino “público” gasta por criança. A entrada no mercado por muito menos do que a despesa pública corrente por criança é um indício de que da escolha universal dos pais resultará uma explosão empreendedora financiada com o dinheiro dos impostos atualmente destinado ao sistema de ensino básico e secundário.

Os efeitos do programa de cheque-ensino do Chile, a experiência da Austrália e um modelo desenvolvido por Dennis Epple e Richard Romano[59] ilustram porque é que os contribuintes devem financiar um nível mínimo elevado[60] de apoio a todas as crianças situadas no mesmo local. Como as principais características do programa do Chile e do modelo Epple e Romano são semelhantes, a discussão que se segue centra-se na política chilena. O Chile financia diretamente um sistema de escolas (“públicas”) municipais, e todas as crianças têm à sua disposição um pequeno cheque-ensino. Em geral, as famílias da classe média e alta usam os cheques-ensino para ajudar a pagar os estudos nas escolas particulares.[61] As famílias de baixos rendimentos têm que escolher entre as escolas municipais abandonadas por todos os outros e as escolas particulares mais baratas.

O financiamento garantido das escolas municipais diminui o seu incentivo para atingirem um nível de desempenho elevado e o abandono por parte dos ricos que podem escapar a estas reduz ainda mais a sua capacidade para alcançarem um nível elevado. O fosso cada vez maior entre os ricos e pobres ao nível do ensino é uma situação lamentável, mas não se deve necessariamente ao programa de cheque-ensino. Afinal, nenhum sistema pode eliminar as vantagens diretas (capacidade de pagar propinas) e indiretas (ambiente familiar) da riqueza. Além disso, o fosso maior não significa que as crianças com baixos rendimentos estão a aprender menos do que aprenderiam de outra maneira.

Como se verifica nos Estados Unidos – a melhoria da escola é uma questão política essencial, no entanto as melhorias são escassas –, a atividade política não garante a melhoria. No entanto, a inatividade política provavelmente é uma certeza de que a melhoria não ocorrerá. A opção do Chile pelo cheque-ensino pode ter tornado as escolas municipais deste país piores ao reduzir o ativismo político entre as famílias da classe alta e média, que são capazes de complementar os cheques-ensino com o seu próprio dinheiro. Como permitiu a muitas famílias escaparem, a opção do cheque-ensino reduziu o custo da indiferença política em relação às escolas municipais do Chile. Eliminar os cheques-ensino não é a solução. A resposta é mais apoio público mínimo por criança: gastar os impostos da escola apenas através dos cheques-ensino e financiar as crianças em vez de separar os sistemas de ensino. Acabar com o financiamento direto das escolas municipais propriedade do governo e usar esse dinheiro, e talvez mais, para aumentar o valor dos cheques-ensino.

Isto significa que condicionar o valor dos cheques-ensino aos rendimentos também não é resposta. Há um problema de justiça (o Capítulo 10 tem mais pormenores). Os pais merecem um retorno direto dos seus impostos escolares, em particular aqueles que mais pagam. Mesmo os sistemas fiscais regressivos normalmente extraem muito mais dinheiro das famílias mais abastadas. Além disso, variar os benefícios em função dos rendimentos faz da política um programa de redistribuição de lucros e não

um programa de ensino e levanta uma questão prática constrangedora. Normalmente, o processo político assegura que os programas para os pobres (quando as famílias de baixos rendimentos contribuem relativamente pouco e recebem relativamente mais) se tornam programas pobres.[62]

Questões semelhantes colocam-se em certas zonas do Maine e Vermont, onde as autoridades locais pagam as mensalidades nas escolas que os pais escolhem em vez de construírem escolas no bairro. Algumas escolas particulares dispendiosas servem esses alunos. Frank Murray[63] refere que o fracasso das escolas “públicas” em responderem às supostas pressões competitivas indica que a “escolha” não é uma ideia muito boa. A conclusão de Murray é imperfeita, pelo menos por duas razões. Primeiro, é uma generalização injustificada porque a versão Maine-Vermont de escolha da escola pelos pais não dá origem a muito pressão competitiva. Como as escolhas dos pais não afetam muito o bem-estar financeiro das escolas “públicas” do Maine e de Vermont, estas têm pouco a ganhar ou a perder em tornarem-se mais competitivas ou não. Em segundo lugar, a reação e o destino das escolas “públicas” não é um resultado importante. A resposta da escola “pública” apenas interessa a longo prazo se houver famílias penalizadas por outras irem para outro lugar – ou seja, se algumas crianças ficarem lá “presas”. Se cada família puder exercer a sua escolha sem sanção pecuniária, o insucesso das escolas “públicas” em melhorarem apenas significa que as escolas particulares mais dignas de escolha irão gradualmente substituí-las. Howard Fuller apoia a escolha da escola pelos pais, incluindo cheques-ensino, embora (e, talvez, devido a isso) a sua experiência como administrador MPS o tenha convencido de que os sistemas de ensino “público” não conseguem reunir um comportamento competitivo significativo.[64] Fuller referiu que os sistemas educativos “públicos” não conseguem ultrapassar as suas limitações, mesmo que a sua sobrevivência esteja em perigo. E este perigo não existe nem no Maine nem em Vermont. Fuller acredita que os cheques-ensino são a melhor maneira de ajudar as crianças, mesmo que levem os pais a abandonarem gradualmente as escolas “públicas”.

A observação de Michael Fine apoia a conclusão de Fuller de que as escolas “públicas” não irão adaptar comportamentos competitivos. Mas Fine contesta a análise deficiente de Murray. Segundo Fine, o fracasso das escolas “públicas” de Filadélfia em melhorarem, apesar de 36% das escolas de Filadélfia serem privadas, é uma prova de que a concorrência não “produz educação de qualidade”. [64] Tal como no Maine e em Vermont, o problema em Filadélfia é que nas escolas “públicas” há a certeza de que terão muitos estudantes e um financiamento elevado por aluno. A capacidade das escolas particulares de Filadélfia para competirem – que já é forte – ainda é significativamente diminuída pelo acesso das escolas “públicas” a um financiamento igual ou melhor por estudante sem terem de cobrar mensalidades. Alguma rivalidade e uns quantos compradores ocasionais não são suficientes para estabelecer condições de mercado.

A interpretação da prova depende da ideologia política. O papel da ideologia política nas guerras de escolha da escola pelos pais é o assunto do próximo capítulo.

- [1] Samuel Blumenfeld, *Is Public Education Necessary?* (Boise, Idaho: The Paradigm Company, 1981); Andrew Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).
- [2] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996): 131.
- [3] Herbert Gintis, “A Política Económica da Escolha da Escola”, *Teachers College Record* 96, n.º 3 (primavera, 1995): 503.
- [4] Os países com maior confiança nos mercados são os mais ricos e têm as taxas de crescimento mais rápidas. Ver dados e discussão em Kim R. Holmes, “À Procura dos Mercados Livres”, *Wall Street Journal* (12 dezembro, 1994); conselho editorial do *Wall Street Journal*, “Livro para Crescer”, *Wall Street Journal* (3 setembro, 1996); Andrei Shleifer, “Estado versus Propriedade Privada”, *Journal of Economic Perspectives* 12, n.º 4 (outono, 1998): 133-50. A maior parte da informação é geral, vinda inicialmente de fora do setor dos serviços de educação. No entanto, muitos países têm setores da educação moderadamente competitivos – por exemplo, a Austrália e o Chile.
- [5] Blumenfeld, 1981.
- [6] Coulson, 1999.
- [7] E.G. West, *Education and the State*, 3.ª edição (Indianápolis: Liberty Fund, 1994).
- [8] Essa futilidade precisa de documentação muito mais sistemática, o que seria uma arma significativa para os defensores da escolha. Ainda assim, há muita evidência publicada da futilidade da reforma. Alguma dessa é discutida mais à frente neste capítulo. Ver também Frederick Hess, *Spinning Wheels: The Politics of Urban School Reform* (Washington: Brookings Institution, 1999).
- [9] Comissão Nacional para a Excelência na Educação, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington: U.S. Department of Education, 1983).
- [a] *Uma Nação em Risco* é um relatório de avaliação do sistema educativo americano pedido pelo governo federal, em 1983. É deste relatório a famosa frase: “Se uma potência estrangeira inimiga tivesse tentado impor à América a *performance* educacional medíocre que existe hoje, nós seguramente o teríamos considerado um ato de guerra.”
- [10] Governador da Califórnia, Gray Davis, citado por David Broder, “Reformar a Educação é Uma Tarefa Ádua”, *San Antonio Express-News* (2 março, 1999): 7B; Senador dos EUA, Joseph Lieberman (D-CT), citado por Nina H. Shokraii, “O que as Pessoas Estão a Dizer sobre a Escolha da Escola”, *The Heritage Foundation Backgrounder* 1188 (2 junho, 1998); David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997).
- [11] Dan Coats, “Toca o Sino para a Escolha da Escola: O Exemplo de Washington DC Mostra porque Cresce o Seu Apoio no Seio do Congresso”, *Roll Call* (2 junho, 1997): 10.
- [12] Ver pp. 139-48 de Joseph Murphy, *The Privatization of Schooling* (Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996), para muitos mais exemplos.
- [13] Harold W. Stevenson, “Aprender com as Escolas Asiáticas”, *Scientific American* 267, n.º 6 (dezembro, 1992): 70-76.
- [14] Janeiro, 2000, “A Qualidade Conta”, edição especial de *Education Week*.
- [15] Um cabeçalho de primeira página de 9 de setembro, 1993, *San Antonio Express-News*.
- [16] Cal Thomas, “Não é Necessário Pensar Muito para Verificar que a Educação Está a Falhar”, *San Antonio Express-News* (15 julho, 1996).
- [17] George Clowes, “Entrevista com Andrew Coulson sobre Computadores em Salas de Aula de K-12”, *School Reform News* (abril, 2000): 10-11.
- [18] Bernard Avishai, “Empresas não Podem Compensar por Escolas que Falham”, *Wall Street Journal* (29 julho, 1996).
- [19] Bruno V. Manno, “O Verdadeiro Resultado nos Exames SAT”, *Wall Street Journal* (13 setembro, 1995).
- [20] Michael Totty e Anne Reifenberg, “Receio de Resultados dos TAAS Faz as Empresas de Preparação de Exames Florescerem”, *Wall Street Journal* (29 abril, 1998): T1, T3.
- [21] Robert Peterkin, “Escolha e Reforma da Escola Pública”, em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996): 29.
- [b] As escolas públicas estatais americanas são geridas por autoridades locais de educação (*school district*). Em alguns Estados, em situações de crise ou incumprimento reiterado, o Estado pode tomar o controlo das escolas retirando-as da alçada destas autoridades locais.
- [22] A mais recente sondagem para confirmar esse facto é o Inquérito da Kaiser Family Foundation e da Harvard University citada na p. 30 do número de 21 outubro, 1998, da *Education Week*. De acordo com a Public Agenda Foundation (“*Given the Circumstances: Teachers Talk about Public Education Today, 1996*”), “recentes sondagens mostram que a educação saltou para o topo da lista das preocupações públicas”.
- [23] Eric A. Hanushek, “Porque é que a Verdadeira Reforma das Escolas é tão Improvável”, *Jobs and Capital* (inverno, 1997): 23-27.
- [24] Seymour B. Sarason, *How Schools Might be Governed and Why* (Nova Iorque: Teachers College Press, 1997): xii.
- [25] Seymour B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990).

- [26] Deborah W. Meier, “As Pequenas Escolas que Podiam”, *The Nation* (23 setembro, 1991): 1, 338.
- [27] *Idem*.
- [28] Anthony Trujillo em entrevista, “Parede a Parede, para Todas as Crianças”, *School Reform News* (fevereiro, 1999): 20, 16.
- [29] Mantido na página Web da Children’s Scholarship Fund, www.teachersvoice.org/principles.asp.
- [30] Caroline Hoxby citada em Robert J. Barro, “Conseguirão as Escolas Públicas Aguentar a Competição?”, *Wall Street Journal* (10 março, 1997).
- [31] Hugh B. Price, “Estabelecer Uma Carta dos Direitos Acadêmicos”, *Education Week* (17 março, 1999): 54-55, 76.
- [32] Rexford G. Brown, *Schools of Thought* (São Francisco: Jossey-Bass, 1993): 137.
- [33] Mark Walsh, “‘Ground Zero’ para os Vouchers”, *Education Week* (17 março, 1999): 46-51.
- [34] Kerry A. White, “Antecipando a Curva”, *Education Week* (13 janeiro, 1999): 34.
- [35] Ocorreram 19 dessas tomadas de controlo desde 1988, incluindo Baltimore, Boston, Chicago, Cleveland, Hartford, Newark e Washington, D.C. (*School Reform News* [maio, 1999]: 5).
- [36] Sarason, 1997, p. 39.
- [37] Wayne B. Jennings, “Vamos Apanhar a Onda de Mudança”, *Enterprising Educators* 6, n.º 2 (primavera, 1998): 1.
- [38] Richard Sherlock, “Escolha versus Conflito na Educação”, *A Sutherland Institute Policy Perspective* (27 agosto, 1996).
- [39] Sarason, 1997, p. x.
- [40] TSTA/NEA, *Our Public Schools: The Best Choice for Texas*, Mimeografado (1994): 29. O relatório alega que, visto que a escolha dos pais (apenas versões muito limitadas foram examinadas) não melhorou os resultados dos testes dos alunos com vouchers, a reforma baseada na escolha é improdutiva e deveria ser abandonada. Ver, também, nota 11 no Capítulo 3.
- [41] Mark Brandly, “Escola Doméstica Salta para a Ribalta”, *Wall Street Journal* (9 junho, 1997); “Explosão da Escola Doméstica”, *U.S. News & World Report* (12 fevereiro, 1996): 57-58.
- [42] Robert Lowe e Barbara Miner em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996): 3.
- [43] Há muita discussão sobre a importância da “democracia”, que é praticamente inexistente e bastante diferente da nossa forma de governo, uma república representativa.
- [44] De acordo com o presidente da National Education Association, Bob Chase, “os vouchers seriam o ato final e brutal de abandono”. (“Uma Ideia que não Agradaria aos Conservadores”, *The Beacon Journal* [19 setembro, 1997]: A15).
- [45] Price, 1999.
- [46] Lowe e Miner, 1996, p. 14.
- [47] A.P. Dixon, “Pais: Parceiros a 100% no Processo de Tomada de Decisão”, *NASSP Bulletin* (abril, 1992): 15-18; R.K. Pierce, *What Are We Trying to Teach Them Anyway?* (São Francisco: Institute for Contemporary Studies, 1993).
- [48] Sarason, 1997, p. 36.
- [49] OCDE, *Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: autor, 1995): 176-77.
- [50] Lynn Olson, “A Atenção Política Converte na Liderança”, *Education Week* (12 janeiro, 2000): 1, 16-17.
- [51] H. Beare e W.L. Boyd (eds.), *Restructuring Schools* (Washington e Londres: The Falmer Press, 1993).
- [52] Alex Molnar, “Reforma Escolar: Prevalecerá a Democracia ou os Mercados?”, em Lowe e Barbara Miner, 1996, 16-17.
- [53] Jonathan Kozol, *Savage Inequalities: Children in America’s Schools* (Nova Iorque: Harper Perennial, 1992).
- [54] Daniel Yergin e Joseph Stanislaw, *The Commanding Heights* (Nova Iorque: Simon and Schuster, 1998).
- [55] Conselho Legislativo Americano, *You Can’t Buy Higher Grades: 50-State Report Card on American Education Funds* (abril, 2000).
- [56] Por exemplo, o senador estadual Greg Luna (D-San Antonio) comentou que os seus eleitores de baixos rendimentos eram incapazes de fazer escolhas de escola esclarecidas (editorial do *San Antonio Express-News*, “Legisladores: Não Façam Refém a Consolidação” [18 abril, 1997]).
- [57] Bob Davis, “Duelo entre Professores Baralha Milwaukee acerca dos Vouchers Escolares”, *Wall Street Journal* (11 outubro, 1996): A1.
- [58] Dennis Epple e Richard E. Romano, “Competição entre Escolas Privadas e Públicas, Vouchers e Efeitos do Grupo de Pares”, *American Economic Review* 88 (março, 1998): 33-62. Definida previamente como suficiente para induzir – por causa da competição – muitas escolas a aceitarem financiamento público como forma total, ou quase, de pagamento.
- [59] Definido previamente como suficiente para induzir muitas escolas – por causa da competição – a aceitarem o financiamento público como pagamento total ou quase total.
- [60] Martin Carnoy, “Lições do Movimento de Reforma dos Vouchers Escolares do Chile”, em Lowe e Miner, 1996, pp. 26-27.

[61] Esta frase perspicaz vem à superfície frequentemente. Milton Friedman disse que a ouviu num debate de 1972 sobre a Segurança Social de Wilbur Cohen, secretário da Saúde, Educação e Bem-Estar durante a administração Johnson (“Polémicas e Trocas”, *Chronicles* [dezembro, 1998]).

[62] Frank B. Murray, “O que é que a Escolha Tem de Tão Bom?”, *Education Week* (27 janeiro, 1999): 52.

[63] Ronald Wolk, “O que é Melhor para as Crianças?”, *Education Week* (4 novembro, 1998): 47.

[64] Michael Fine, “Democratizar a Escolha”, em Edith Rasell e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993): 270.

Capítulo 5 – Inversão de papéis entre liberais e conservadores

Na Convenção Nacional Democrata de 1996, o líder da minoria no Senado, Tom Daschle (D-SD), apresentou duas definições de liberdade – definições cristalizadas pelos teóricos políticos há algum tempo. Daschle referiu que os democratas definem a liberdade como *empowerment*, não só direitos legais, mas a capacidade de fazer coisas. Para os liberais, os direitos legais não têm sentido se não houver meios financeiros para os exercer. Para os conservadores (um termo que engloba os partidos que defendem menos impostos e menos governo), liberdade significa a ausência de restrições governamentais. Estas duas versões de liberdade estão muitas vezes em confronto direto. *Empowerment* financeiro através do processo político significa a liberdade de receber e gastar os rendimentos de outras pessoas. Maior liberdade em relação aos impostos significa menos *empowerment* através da transferência de meios de pagamento.

A ala liberal e a ala conservadora nas guerras de escolha da escola parecem contradizer as suas posições sobre outras questões. Os conservadores querem usar o dinheiro dos impostos para subsidiar o acesso a escolas privadas através de cheques-ensino e créditos fiscais. Os liberais querem negar o *empowerment* financeiro que os cheques-ensino e os créditos fiscais proporcionariam.

A contradição da posição liberal

Os liberais procuram mais igualdade de acesso a bens e serviços através dos impostos, incluindo programas de ensino oferecidos pelas empresas. No seu discurso do Estado da União de 1998, o Presidente Clinton disse – num só fôlego – que a escolha dos pais deve ser limitada às escolas “públicas”, mas que os contribuintes devem ajudar a financiar a liberdade dos adultos para procurarem formação profissional ou irem para a faculdade pública ou particular que escolherem.

Os impostos financiam a formação profissional – educação proporcionada pelas empresas – e os liberais apoiaram a GI Bill^[a] que ajudou milhões de pessoas a frequentarem praticamente qualquer faculdade. Os vales-refeição aumentaram o acesso a alimentação das famílias com baixos rendimentos. A Medicare e a Medicaid ampliaram o acesso a serviços médicos privados. A Segurança Social aumentou o acesso dos cidadãos seniores a bens e serviços.^[1] As famílias de baixos rendimentos têm acesso a assistência jurídica. O dinheiro dos impostos permite às mulheres de baixos rendimentos a liberdade de fazerem um aborto. Os contribuintes subsidiam as despesas com o acolhimento de crianças. Estes programas criam liberdade, definida como o poder de fazer coisas. Em contrapartida, a defesa liberal de apoio público ao monopólio das escolas propriedade do governo defende estritamente a definição de liberdade como a ausência de limitações impostas pelo governo. O governo não impede que eduquemos os nossos filhos em casa ou que os enviemos para escolas particulares. Se alguém não consegue pagar as mensalidades das escolas particulares para além dos impostos escolares é uma pena, mas a sua incapacidade não interfere com a sua liberdade.

A discussão de Daschle sobre liberdade colocou-o numa posição precária no âmbito da escolha da escola pelos pais, mas os defensores da escolha não tiraram proveito desta. Deroy Murdock observou uma inconsistência semelhante através do vice-presidente Al Gore.^[2] Nem o vice-presidente Gore nem

o senador Daschle podem apoiar a liberdade dos pais para escolherem os serviços educativos para os seus filhos porque tal atitude iria afastar os sindicatos de professores – um eleitorado democrata muito importante. Os sindicatos de professores opõem-se ferozmente à escolha da escola pelos pais; mesmo a desregulamentação parcial de algumas escolas “públicas” (ou seja, escolas *charter*) ou um crédito fiscal mínimo para o ensino particular. Richard Riley, secretário de Educação da administração Clinton, referiu que algumas escolas “públicas” estão tão mal estruturadas que “nunca deviam sequer ser chamadas de escolas”,^[3] no entanto muitos liberais proeminentes nem sequer permitem transferências para outras escolas “públicas”. Arthur Levine disse que “nenhum pai devia ser forçado a enviar uma criança para uma escola dessas [“escolas” deploráveis que resistiram a 15 anos de esforços intensos de melhoria]”,^[4] mas os liberais exigem que os filhos dos outros frequentem todas as escolas “públicas”.

De uma maneira geral, as crianças de famílias com baixos rendimentos frequentam as escolas “públicas” menos eficientes. Precisam, mais do que ninguém, de liberdade para frequentarem uma escola particular, mas têm mais hipóteses de frequentar a Universidade de Stanford, onde a ajuda financeira está disponível, incluindo ajuda financiada pelos contribuintes. Por exemplo, quando 1300 cheques-ensino privados para financiamento parcial das mensalidades destinados a pessoas com baixos rendimentos ficaram disponíveis na cidade de Nova Iorque para o ano letivo de 1997-1998, os pais apresentaram pedidos para mais de 17 mil crianças.^[5] As probabilidades de receber um dos cheques-ensino eram literalmente “menores que a probabilidade de entrar em Stanford”.^[6] Os candidatos ao Fundo de Bolsas da Criança (CSF), uma iniciativa privada de cheques-ensino, enfrentaram desafios ainda maiores. Quando o CSF ofereceu 40.000 cheques-ensino parciais para famílias com baixos rendimentos,^[7] recebeu 1,25 milhões de pedidos.^[7]

A quase monolítica oposição do Partido Democrata aos programas de escolha da escola pelos pais, incluindo versões fracas que não dão origem a qualquer competição, contradiz a retórica liberal sobre a liberdade individual, a diversidade e a experimentação. Jonathan Rauch afirmou: “Eu sempre achei um pouco estranho que os liberais entregassem a ideia do cheque-ensino aos republicanos. Para as crianças pobres presas em escolas execráveis, o caso [dos cheques-ensino] é mais moral do que meramente educativo.”^[8] Charles Wheelan disse: “É ilógico os democratas serem contra os cheques-ensino.”^[9] Segundo Cal Thomas, “normalmente, esta [escolha dos pais] seria uma questão ideal para os liberais, que regularmente se lamentam contra as ‘vantagens desleais’ de que os ‘ricos’ beneficiam”.^[10] Daniel Akst fez uma afirmação, cada vez mais comum, de que a sanção pecuniária pela escolha de uma escola particular enfraquece o assalto liberal tradicional sobre a segregação. Essa sanção aumenta a migração para os subúrbios, por isso a “falta de escolha na educação tem ajudado a segregar as nossas cidades e mantém-nas segregadas”.^[11] Bruce Goldberg ofereceu *A Liberal Argument for School Choice (Um Argumento Liberal para a Escolha da Escola)* que incluía esta crítica brutal: “As escolas americanas são um fracasso porque suprimem sistematicamente os interesses das crianças, valores e potencialidades idiossincráticas. A negação de individualidade – a ideia de que todos devem seguir o mesmo pano geral – está no cerne do falhanço das escolas [‘públicas’]. O atual sistema de ensino público, apesar apregoar servir a diversidade, está fundamentalmente em guerra com a individualidade. E é por isso que está a falhar.”^[12] O caso a favor de uma indústria de educação competitiva não exige um acordo com Goldberg, mas a sua opinião vastamente partilhada ilustra a contradição de outras posições políticas liberais.

Os críticos incluem alguns liberais. Ira Cutler afirmou: “Eu seria a favor [da escolha da escola pelos pais] enquanto uma questão de direitos individuais, mesmo que a maioria das escolas públicas fosse excelente.”^[13] O senador Daniel Moynihan (D-NY) observou: “No final dos anos 60, os cheques-ensino para a educação eram, em geral, considerados uma proposta progressista. Todos os membros

liberais da faculdade gostariam de estar a ela associados. Se ela [a proposta de cheque-ensino] prevalece apenas como uma causa conservadora, terá sido um grande fracasso do liberalismo americano.”^[14]

A contradição liberal não existe em países que são, sem dúvida, muito mais liberais do que os Estados Unidos. As repúblicas europeias promovem muito mais do que nós a capacitação financeira através de pagamentos por transferência, e muitas financiam tranquilamente a educação em qualquer tipo de instituição que os pais escolherem. “A nossa é a única democracia avançada que não disponibiliza fundos públicos para as crianças frequentarem escolas particulares.”^[15] Em praticamente todas as democracias industriais, as crianças até podem receber apoio público para frequentarem escolas dirigidas pela Igreja.

Os liberais estão dispostos a testar currículos controversos e pouco estudados e teorias pedagógicas em milhões de crianças,^[16] mas opõem-se veementemente a testes mais pequenos com métodos de governação e financiamento teoricamente bons. Uma cidade grande é um “laboratório” suficiente para testar uma indústria de educação competitiva, tal como é definido pelas características abordadas no Capítulo 2. Liberdade e competição são ingredientes testados pelo tempo de sucesso e vitalidade, e há regiões onde as escolas “públicas” são tão más que apenas alguns funcionários têm algo a perder com experiências mal concebidas.^[17]

A decisão de criar um sistema de ensino gerido pelo governo não teve origem num cuidadoso estudo dos meios alternativos de prestação de serviços educativos. O sistema educativo “público” começou com pensamento idealista, não com pesquisa sólida. O sistema atual evoluiu de um preconceito protestante contra as escolas católicas em meados de 1800 (o Capítulo 11 tem mais pormenores).^[18] A liderança política dominada pelos protestantes queria negar às escolas católicas o acesso ao apoio público que as escolas protestantes recebiam. Conseguiram-no criando escolas “públicas” impregnadas com valores protestantes. As escolas particulares tornaram-se menos populares porque poucos podiam competir com um serviço gratuito.

O sistema atual sobrevive politicamente, mesmo não tendo uma justificação intelectual sólida e apesar das tendências económicas e demográficas que tornam os sistemas de gestão dirigidos pelo governo menos apropriados. Os sindicatos de professores, o maior elemento do Partido Democrata, são os principais defensores do atual sistema.^[19] O monopólio do financiamento público das escolas “públicas” é uma contradição de outras posições políticas liberais. O sistema sobrevive porque a maioria dos professores politicamente ativos acredita na afirmação pela liderança sindical de que o atual sistema de financiamento e de governação é melhor para os professores do que as alternativas conhecidas. No Capítulo 14 desafia-se esta afirmação e explica-se como os proeminentes defensores da escolha ajudam involuntariamente os líderes sindicais a galvanizarem a oposição dos professores à escolha da escola pelos pais.

A contradição da posição conservadora

Alguns conservadores ferrenhos evitam a contradição que existe para a maioria dos conservadores. Opõem-se ao apoio público para a escolha da escola pelos pais porque argumentam que o aumento do financiamento governamental das escolas particulares conduz a política na direção errada. Estes conservadores, especialmente os liberais, querem uma separação completa entre a política e o sistema de ensino básico e secundário. Temem que, mesmo o financiamento indireto do governo, irá desprivatizar as escolas particulares (o Capítulo 7 contém mais pormenores).

No entanto, muitos conservadores querem que os contribuintes apoiem a escolha dos pais, uma contradição aparente com muitas das suas posições políticas. No fundo, opõem-se aos pagamentos por transferência para o ensino superior, habitação, cuidados de saúde, vales-refeição e outros serviços

sociais. Embora esta inconsistência seja problemática para os conservadores, defendem-na como uma maneira de reduzir a gestão governamental das escolas, um passo na direção do ideal conservador de um governo mais limitado. Na verdade, as condições que fundamentam o caso dos cheques-habitação são quase idênticas às condições das escolas “públicas” que fundamentam o interesse na reforma do sistema de ensino básico e secundário, incluindo a escolha da escola pelos pais. O aumento dos custos e a insatisfação generalizada com os resultados típicos são características de ambos.

As contradições são caras

O *status quo* é contrário aos ideais de liberais e conservadores, e isso não se deve a compromissos. Os conservadores opõem-se ao *status quo* do sistema de ensino básico e secundário, mas as suas principais propostas de modelo de escolha da escola pelos pais assumem os seus elementos-chave. São tão poucos os conservadores que se lembram que uma verdadeira concorrência em benefício de todas as crianças é um argumento fundamental para a escolha da escola pelos pais – ou a então a maioria abandonou a escolha universal como um objetivo irrealista –, que quase todas as propostas de escolha são extremamente limitadas. Praticamente todas as discussões pressupõem que a escolha dos pais significa um número limitado de transferências num *status quo* praticamente inalterado de *governance* e financiamento.^[20] Como resultado, um argumento frequentemente citado contra a escolha da escola pelos pais é o de que esta só afeta alguns alunos!^[21]

Incrível e tragicamente, os adversários da escolha falam acerca de todas as crianças mais do que a maioria dos defensores da escolha. Os opositores da iniciativa de campanha do *voucher* de Michigan em 2000 chamaram à campanha “All Kids First!” (“Todas as Crianças em Primeiro Lugar!”) para destacar que a proposta “Kids First! Yes!” (“As Crianças em Primeiro! Sim!”) apenas afetaria diretamente os piores distritos escolares.^[22] O conselheiro geral Robert Chanin, da Associação Nacional de Educação, disse que os “problemas dos distritos escolares urbanos não podem ser resolvidos por sistemas [o programa de Milwaukee expandido] que abrangem entre 5000 a 15.000 mas deixam 85.000 a 95.000 para trás”.^[23] O reitor das escolas da cidade de Nova Iorque, Rudy Crew, “criticou o programa de escolha da escola pelos pais porque apenas servia um décimo dos estudantes de Milwaukee”.^[24] Funcionários de topo da administração Clinton, incluindo o secretário da Educação Richard Riley,^[25] o secretário-adjunto da Educação Gerald Tirozzi^[26] e o assessor de Riley, Terry Peterson,^[27] fizeram declarações semelhantes. Durante um debate com William Bennett (um secretário da Educação da administração Reagan e proeminente defensor da escolha), Riley admitiu que uma proposta de Washington, DC, para um programa de cheques-ensino deixaria a maioria das crianças em escolas inadequadas.^[28] Bennett ficou convenientemente indignado (“não há justificação moral para manter os alunos nessas escolas péssimas e podres”), mas parte da sua resposta foi muito dececionante. Não salientou que a solução é a escolha para todas as crianças. Em vez disso, Bennett reagiu deste modo: “É muito estranho o argumento de que, se não podemos ajudar todas as pessoas, então não vamos ajudar ninguém.”^[29] Estas respostas fracas às objeções dos opositores da escolha para limitar a escolha da escola pelos pais são tão comuns que a objeção recebeu o nome de uma catástrofe bem conhecida. Chama-se o argumento de que, “se o *Titanic* não tem salva-vidas suficientes para todos, ninguém os deve usar”.^[30] A perceção da escolha como um bote salva-vidas, ao invés de um catalisador de reformas, é um aspeto particularmente infeliz das guerras da escolha da escola. As atuais despesas com a escola “pública” são suficientes para financiar publicamente a escolha universal a um nível muito elevado.

O controlo político do sistema de ensino “público” significa que a política define o projeto de conceção, o currículo, o conteúdo dos livros didáticos, o tamanho da turma, os salários e as

qualificações dos professores, e praticamente tudo o resto para cerca de 88% da população estudantil, o que desencoraja as despesas privadas na educação formal. O fardo da tomada de decisão política e a carga elevada e cada vez maior dos impostos escolares são as principais razões pelas quais a contradição sai cara.^[31] Os impostos elevados reduzem o incentivo para trabalhar. Isto é uma força de trabalho com baixa escolaridade e pouca eficiência económica.^[32] As famílias que migram também pagam um imposto oculto; as despesas com a habitação aumentam quando disputam a propriedade nas zonas servidas por melhores escolas “públicas”.

Os encargos são muito maiores do que o impacto do poder de compra das famílias sobre os contribuintes e a pressão para participar na formulação de políticas. Em nítido contraste com as promessas dos seus fundadores, o atual sistema não aproxima mais uma população diversificada mas dá origem a enormes tensões sociais que prejudicam o processo de tomada de decisão coletivo a todos os níveis da governação. Fá-lo forçando a sociedade a resolver, através da política, questões contenciosas e fraturantes que os indivíduos poderiam resolver por si próprios.

Supostamente, as famílias da classe média e alta têm escolhas porque podem transferir ou matricular os seus filhos numa escola particular. No entanto, o sistema atual distorce e reduz a qualidade das suas escolhas, o que é outra grande fonte de ineficiência. Muitas famílias assumem que as melhores escolas “públicas” dos subúrbios são boas quando, normalmente, apenas não são muito más (o Capítulo 6 tem mais pormenores). Como as escolas particulares^[33] têm de emagrecer o suficiente para praticarem preços competitivos com as escolas públicas “gratuitas”, muitas vezes as escolas particulares não são muito mais eficazes.

Os liberais não podem comemorar a preservação do modo de governação e de métodos de financiamento a que os conservadores se opõem. Afinal de contas, os liberais abominam genuinamente as desigualdades – *Savage Inequalities (Desigualdades Selvagens)*^[34] nas palavras de Jonathan Kozol. As crianças desfavorecidas são as que mais precisam de uma boa escola, mas as famílias com menos rendimentos são as que se deslocam menos. Por isso, acabam nas escolas do interior das cidades, que têm mais problemas e matriculam uma percentagem muito maior de crianças com baixo rendimento e pertencentes a minorias.^[35] O processo auto-reforça-se. A concentração de famílias mais ricas em torno das melhores escolas desloca a base tributária e os alunos mais favorecidos para essas escolas. Os professores com mais experiência vão logo a seguir. Os processos legais de equidade do financiamento só incidem na base tributária e, muitas vezes, não muito bem, e apenas com significativos efeitos secundários negativos.^[36]

Gasta-se muito em escolas “públicas”,^[37] mas os desfavorecidos veem muito poucos benefícios. O fracasso das escolas “públicas” em se especializarem em qualquer medida é particularmente lamentável no interior das cidades, onde os desafios do ensino devido a problemas como o abuso de drogas, crime, pais menores de idade e famílias desestruturadas são muito comuns. Em vez de receberem os serviços especializados de que necessitam, muitas vezes as crianças desfavorecidas acabam em grandes escolas do interior das cidades, que supostamente são capazes de servir um vasto espectro de necessidades e desejos, mas que são largamente consideradas como as piores escolas do país. É impossível uma instituição ser tudo para todos, e a busca do impossível pode fazer mais mal do que bem. Os impostos municipais sobre a propriedade e os impostos estaduais que apoiam as escolas “públicas” são em geral regressivos.^[38] Por isso, mesmo as melhores escolas do interior das cidades podem custar às famílias que vivem perto mais do que o valor mínimo da educação dos seus filhos.

Os serviços educativos acabam por ser muito menos diversificados do que os interesses e estilos de aprendizagem da população estudantil. As escolas “públicas” não podem especializar-se porque a especialização não é compatível com a atribuição de crianças às escolas através de zonas de frequência.

Uma política de inscrições abertas para as escolas “públicas” não iria aumentar mais a especialização do que uma indústria de educação competitiva (IEC). As escolas IEC podem especializar-se em temas polémicos como a religião e ministrar disciplinas controversas como a educação sexual. Além disso, algumas especializações implicam trabalho adicional. Um grande obstáculo quando não há lucro, pagamento por mérito ou pressão competitiva para superar a resistência.

Resolver a contradição

Os conservadores começarão a resolver a contradição quando agirem como se uma indústria de educação competitiva fosse a sua principal prioridade. As suas propostas restritivas contradizem as suas reivindicações de que desejam competição. Quando a indústria de educação competitiva estiver estabelecida, o debate liberal-conservador deve centrar-se na regulação e na quota dos contribuintes nas despesas de educação. Os liberais irão procurar mais financiamento por parte do contribuinte e regulação do que os conservadores. As questões do financiamento público são as oportunidades económicas desiguais; a ineficiência de tributação; a ineficiência do baixo consumo de serviços educativos, em particular por parte das famílias de baixos rendimentos; e a utilização da tributação para transferir o poder de compra de algumas pessoas para outras.

Os compradores fazem melhores escolhas quando arcam pessoalmente com uma parcela maior dos custos. Por isso, alguns conservadores querem que os pais se responsabilizem por uma grande parcela do custo com a educação dos seus filhos. Muitos conservadores acreditam que as transferências para as famílias de baixos rendimentos deviam ser feitas através da caridade e não da tributação. No entanto, muitos conservadores não têm a fé libertária de que a caridade pode complementar adequadamente as despesas privadas com a educação. O financiamento dos doadores tem muitas vantagens teóricas sobre o financiamento do governo,^[39] mas mesmo que as vantagens se tornem atraentes ainda haveria razões fortes para afastar a pouco e pouco a participação do governo. A revogação dos impostos escolares iria proporcionar um grande alívio fiscal. Mas uma grande parte dos benefícios iriam para as famílias sem filhos em idade escolar. Todas as novas despesas com mensalidades recairiam sobre as famílias com crianças em idade escolar, um fardo insuportável para muitas.

Para a maioria dos conservadores, a questão resume-se à melhor combinação entre o apoio filantrópico e dos contribuintes para as famílias de baixos rendimentos e a melhor forma de alcançar esse apoio. Um apoio público não discriminatório para o grosso das crianças^[40] garante um amplo apoio político para o programa. De recordar, no Capítulo 4, que os programas apenas para os pobres tornam-se programas de pobres.^[41]

Os liberais e os conservadores têm agendas diferentes acerca da inclusão e exclusão. Por exemplo, os conservadores querem tempo para a oração e para discutir mais os valores. Muitos conservadores argumentam que procuram menos regulamentação da oração, não mais. Sustentam que a má interpretação da Constituição é que deu origem à regulamentação que tirou a oração das salas de aula das escolas “públicas”. Os liberais querem uma discussão mais aberta acerca de estilos de vida alternativos e questões ambientais. Alguns conservadores opõem-se fortemente à primeira e querem uma discussão mais “equilibrada” acerca da última.

Os liberais acreditam que as crianças só desenvolverão um núcleo de valores comuns (a preocupação da escola comum – o Capítulo 11 tem mais pormenores) se o governo escolher alguns dos conteúdos. Por isso, tipicamente os liberais preferem mais conteúdo obrigatório. Os conservadores argumentam que a regulamentação pode facilmente tornar-se excessiva, e que é desnecessária porque o conteúdo que os pais vão exigir terá os aspetos fundamentais. Este foi o debate e o sistema de ensino dos Estados Unidos, pelo menos até à primeira metade do século XIX. Havia poucas escolas geridas

pelo governo, mas as escolas particulares receberam alguma ajuda do governo.

As primeiras propostas de cheque-ensino^[42] de Milton Friedman provocaram um debate semelhante, mas de curta duração. Os liberais foram os primeiros^[43] a apoiar o uso de cheques-ensino para resolver problemas como a burocracia, ineficiência, estratificação (segregação) e distribuição desigual de recursos. A percepção atual dos problemas e o impacto dos equívocos comuns são os temas do Capítulo 6.

- [a] *GI Bill* é uma lei Federal de 1944 que permite ao veteranos de guerra frequentarem gratuitamente – o Estado Federal suporta o custo – o ensino secundário, o ensino técnico ou o ensino superior. Esta lei beneficiou milhões de americanos e constituiu um impulso importante para as instituições de ensino superior.
- [1] A Segurança Social é um pagamento por transferência entre gerações e níveis de rendimento. Quase todos os reformados do futuro receberão menos da Segurança Social do que se as deduções dos rendimentos tivessem ido para um fundo de pensão privado. No entanto, “alguns” reformados de baixos rendimentos irão receber mais, e os trabalhadores que negligenciam descontar para a reforma voluntariamente obtêm mais da Segurança Social do que teriam de um fundo de pensões privado.
- [2] Deroy Murdock, “Será que o Reinventado Gore Abraçará os *Vouchers*?”, *Wall Street Journal* (21 junho, 1999).
- [3] Secretário da Educação, Richard Riley, citado por Diane Ravitch em “Somebody’s Children”, *The Brookings Review* (1994).
- [4] Arthur Levine, “Porque Apoio Relutantemente os *Vouchers*”, *Wall Street Journal* (15 junho, 1998).
- [5] William J. Bennett, “Reforma Escolar: O que Falta Fazer”, *Wall Street Journal* (2 setembro, 1997).
- [6] Susan Jacobsen, “Escolha da Escola: É Um Mercado de Venda”, *Education Week* (1 outubro, 1997).
- [7] Jeff Archer, “Enorme Procura por *Vouchers* Privados Levanta Questões”, *Education Week* (28 abril, 1999): 1, 12.
- [8] Jonathan Rauch em Nina H. Shokraii, “O que Andam as Pessoas a Dizer da Escolha da Escola”, *The Heritage Foundation Backgrounder* 1188 (2 junho, 1998): 4.
- [9] Charles Wheelan, “Virar do Averso a Escolha da Escola”, *New York Times* (25 maio, 1999): A31.
- [10] Cal Thomas, “A Escolha da Escola Salva Crianças”, *San Antonio Express-News* (15 junho, 1998): 11A.
- [11] Daniel Akst, “Porque é que os Liberais Devem Adorar a Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* (6 abril, 1998).
- [12] Bruce Goldberg, “Um Argumento Liberal para a Escolha da Escola”, *The American Enterprise* (setembro/outubro 1996): 26, 29.
- [13] Ira M. Cutler, “Este Liberal Militante Apoiar a Escolha da Escola”, *Education Week* (30 outubro, 1996).
- [14] David Kirkpatrick, “O Coro da Escolha da Escola Tem Um Leque Amplo de Vozes”, *School Reform News* (julho, 1999): 9.
- [15] Denis Doyle, “*Vouchers* em Escolas Religiosas”, *The Public Interest* (primavera, 1997): 89.
- [16] Charles J. Sykes, *Dumbing Down Our Kids* (Nova Iorque: St. Martins Press, 1995); E.D. Hirsch Jr., *The Schools We Need* (Nova Iorque: Doubleday, 1996). Exemplos adicionais são discutidos em Andrew J. Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).
- [17] Por exemplo, Newark ou Hartford, onde a agência estadual de educação assumiu o controlo das escolas, ou Chicago, onde as escolas “públicas” foram entregues ao presidente da Câmara. Em cada caso, o financiamento por aluno era (e é) muito acima da média nacional. As regiões onde os empresários foram contratados para gerirem algumas das escolas (ver Capítulo 3) também são boas candidatas. O capitólio da nação pode ser o melhor lugar de todos. A diretora regional de educação do distrito de Columbia disse (*School Reform News* [março 1998]: 3) que o seu próprio sistema foi responsável por “genocídio educacional”. Oitenta por cento dos alunos não conseguem ler, mesmo no nível básico, e as crianças quanto mais “educação” têm mais ficam para trás.
- [18] Derek Neal, “Religião nas Escolas: Medir o Desempenho da Escola Católica”, *The Public Interest* (primavera, 1997): 81-93.
- [19] Myron Lieberman, *The Teacher Unions* (Nova Iorque: The Free Press, 1997).
- [20] O segmento de pergunta-resposta de Robert Lowe e Barbara Miner (eds.) em “As Nossas Escolas à Venda”, um relatório especial de *Rethinking Schools*, uma Publicação Educacional Urbana: (www.rethinkingschools.org) de dezembro de 1998, é um exemplo típico desse aspeto.
- [21] O último exemplo proeminente: Carol Ascher e Richard Gray, “Substituindo o Privilégio da Escolha pelo Direito à Igualdade”, *Education Week* (2 junho, 1999): 33, 44.
- [22] June Kronholz, “No Michigan, o Chefe da Amway e a Sua Mulher Dão aos *Vouchers* Escolares Maior Importância”, *Wall Street Journal* (25 outubro, 2000).
- [23] Mark Walsh, “*Vouchers* Enfrentam Teste Jurídico Decisivo no Wisconsin”, *Education Week* (11 março, 1998).
- [24] “Dois Dirigentes Escolares Falam de *Vouchers*”, *School Reform News* (janeiro, 2000): 10.
- [25] Dorman E. Cordell, “Responder às Objeções aos *Vouchers* Escolares em D.C.”, *National Center for Policy Analysis Brief Analysis* 266 (22 maio, 1998): 1-2.
- [26] Gerald Tirozzi, “*Vouchers*: Uma Resposta Questionável a Uma Pergunta que não Existe”, *Education Week* (23 abril, 1997): 64-65.
- [27] Tiffany Danitz, “*Vouchers* Privados tornam-se Públicos”, *Insight* (8 setembro, 1997): 15.
- [28] Cordell, 22 maio, 1998, p. 2.
- [29] *Idem*.
- [30] *Ibid*.

[31] Com base na frequência média diária, as escolas públicas custam 6084 dólares por aluno em 1994-95, um aumento ajustado pela inflação de 23% em 10 anos, e esses dados são incompletos (ver Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* [Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993] para detalhes). Os impostos sobre a propriedade cobrados pelo Distrito Escolar Independente de San Antonio (onde o autor vive), que compreendem menos de metade do orçamento do distrito, são mais do que duas vezes todas as outras taxas de impostos de propriedade locais combinados.

[32] Um estudo da Associação Nacional dos Fabricantes (*School Reform News* [março, 1998]: 1) relatou que 40% dos jovens de 17 anos não sabem calcular bem o suficiente, e mais de 60% não sabem ler bem o suficiente para realizarem um trabalho de produção de uma fábrica de automóveis modernos. Os empregadores devem contratar recém-formados para obterem as competências que deviam ter sido aprendidas na escola.

[33] Ver a comparação de escolas privadas e governamentais (“Como é que as Escolas Públicas Diferem das Privadas?”, 1997) do Centro Nacional para Estatísticas da Educação. Ver também Albert Shanker e Bella Rosenberg em Simon Hakim, Paul Seidenstat e Gary Bowman (eds.), *Privatizing Education and Educational Choice* (Westport, Conn.: Praeger Publishers, 1994). Ambos demonstram que as escolas privadas conseguem resultados comparáveis ligeiramente melhores com muito menos dinheiro por aluno. Shanker e Rosenberg dizem que os resultados são comparáveis e igualmente inaceitáveis. Ron Wolk (“O que é Melhor para as Crianças”, *Education Week* [4 novembro, 1998]: 47) chega à mesma conclusão.

[34] Excelentes exemplos incluem Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (Nova Iorque: Harper Perennial, 1992); Lowe e Miner (eds.), dezembro de 1998; Carol Ascher e Richard Gray “Substituindo o Privilégio de Escolha pelo Direito à Igualdade”, *Education Week* (2 junho, 1999): 44, 33.

[35] “De acordo com os dados mais recentes (1993-94) do Centro Nacional de Estatísticas da Educação, as crianças afro e latino-americanas constituem 53,8% das inscrições nas escolas do interior da cidade. O ex-congressista democrata Floyd Flake disse (*School Reform News* [março, 1998]: 3) que “as crianças negras estão a ser educacionalmente mortas todos os dias nas escolas públicas”.

[36] A história pessoal da família Akst (“Porque é que os Liberais Devem Adorar a Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* [6 abril, 1998]) é um bom exemplo desses efeitos colaterais. Como milhões de outros, o Sr. Akst está a mudar a sua família para os subúrbios para colocar os filhos numa escola melhor. Isso significa mais tempo de viagem, consumo de recursos naturais (substituição de peças do automóvel, energia), poluição do ar e menor nível de vida. Significa, também, a segregação económica dos bairros e ressegregação racial das escolas.

[37] O total foi 5,6% do PNB em 1995.

[38] Ver a discussão sobre a regressividade fiscal local e do Estado em John Merrifield e Robert Collinge, “Políticas Eficientes de Preços da Água como Uma Fonte de Receitas Municipal”, *Public Works Management and Policy* (outubro, 1999): 119-30.

[39] Andrew J. Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).

[40] Ver nota 11 do Capítulo 2 para uma discussão do termo *mainstream student*.

[41] Esta frase esclarecedora aparece frequentemente. Milton Friedman disse que a ouviu num debate de 1972 sobre a Segurança Social proferida por Wilbur Cohen, secretário de Saúde, Educação e Bem-Estar durante a administração Johnson em “Polémicas e Trocas”, *Chronicles* (dezembro, 1998).

[42] Milton Friedman, *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Milton Friedman, “O Papel do Governo na Educação”, em R.A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1955).

[43] Douglas J. Lamdin e Michael Mintrom, “Escolha da Escola na Teoria e na Prática: Fazer Um Balanço e Olhar em Frente”, *Education Economics* 5, n.º 3 (1997): 211-42. Ver, por exemplo: C. Jencks, “A Escola Pública Está Obsoleta?”, *The Public Interest* 2 (1966): 18-27; Laura H. Salganik, “Ascensão e Queda dos *Vouchers* Escolares”, *Teachers College Record* 83 (1981): 263; Frederick M. Hess, “Folga Judicial: Os Riscos de Enfatizar a Equidade de Entrada em Detrimento do Desempenho Escolar”, *The Virginia Journal of Social Policy & the Law* 6 (outono, 1998): 13.

Capítulo 6 – Falácias sobre a escolha da escola

“Por mais horrendas que sejam as circunstâncias, há sempre aqueles que preferem correr o risco a deixar o ambiente familiar.”

personagem de animação Nacho Guarache (Leo Garza), *San Antonio Express-News* (30 de agosto de 1998)

Este capítulo aborda as graves deficiências intelectuais do debate sobre a reforma da escola. Cada falácia produz grandes erros de formulação de políticas, e também são uma importante razão pela qual os argumentos para a escolha da escola pelos pais são muitas vezes contraproducentes a longo prazo. Os defensores da escolha criaram algumas das falácias, e são parcialmente responsáveis pela persistência de todas elas. Cada subtítulo que se segue enumera uma falácia.

Apenas algumas escolas são más

Uma grande falácia é a suposição de que as melhores escolas são boas escolas. A mais recente comparação internacional das competências dos alunos a Matemática e Ciências é a última evidência de que os nossos melhores alunos não são muito competitivos.^[1] De recordar o que foi referido no Capítulo 4 – nenhum Estado tinha mais de 41% de proficiência em qualquer matéria e em qualquer nível de ensino testado.^[2] A comparação das notas de Matemática entre os Estados (Dakota do Norte era o número um) levou o ex-secretário da Educação, Chester Finn, a afirmar com validade universal: “Estamos em várias posições nos degraus do porão. Mesmo os melhores alunos foram miseráveis. Nas escolas com melhor pontuação, a média ficou bem abaixo do nível de ensino.”^[3] No Texas, as escolas escapam ao rótulo de baixo desempenho se em todo o Estado apenas 40% dos seus alunos passarem no exame do décimo ano de competência mínima.^[4] Até recentemente, o “padrão” era de 40%. Os membros do conselho escolar gabam-se quando, no seu distrito, dois terços dos alunos de topo do ensino secundário têm aprovação num teste fácil de Matemática.^[5]

Chester Finn e Theodor Rebarber^[6] citam os resultados de uma pergunta particularmente elucidativa do teste da National Assessment of Education Progress (NAEP). Perguntava-se aos alunos do décimo primeiro ano quanto devia um mutuário ao fim de um ano por um empréstimo de 850 dólares com uma taxa de juro de 12%. Apenas 6% dos alunos do décimo primeiro ano sabiam multiplicar 850 por 1,12, ou calcular 12% de 850 dólares e somar a 850 dólares. Não há muitas escolas boas se, no país, 94% dos alunos do secundário não conseguem fazer este cálculo.^[7] Numa pesquisa sobre alfabetização de adultos realizada em 1992, apenas 11% dos que concluíram o ensino secundário nos EUA conseguia expor, por escrito, o tema principal de um artigo de jornal.^[8]

As principais deficiências das escolas públicas dos subúrbios são comuns e estão bem documentadas,^[9] mas muitas vezes são ocultadas^[10] dos alunos e dos seus pais. As pesquisas de opinião refletem a falsa sensação de segurança. As sondagens indicam que a maioria acredita que grande parte das escolas “públicas” são inadequadas, mas que as deficiências do sistema gerido pelo governo não

existem nas suas próprias escolas.^[11] De acordo com John Miller, do Instituto de Manhattan, este é um dos principais motivos para as esmagadoras derrotas eleitorais das propostas de cheque-ensino: “A maioria dos residentes dos subúrbios está satisfeita com os sistemas de ensino dos seus filhos. Admitem que existe uma crise profunda no ensino do país, mas não acreditam que o problema os afete pessoalmente.”^[12] A percepção e a realidade devem ser diferentes. A maioria dos residentes dos subúrbios não pode frequentar boas escolas quando o país atravessa uma crise profunda no ensino.

A natural, mas incorreta, suposição de que as escolas de topo são boas subjaz à falsa percepção da qualidade da escola. Os *rankings* – muitas vezes não divulgados, informais e impressionistas – exercem uma grande influência (geralmente o fator principal) na escolha do local onde as pessoas querem viver.^[13] Num editorial do *Wall Street Journal*,^[14] Daniel Akst referiu que iria mudar-se para a área de matrícula de uma escola melhor dos subúrbios quando os seus filhos chegassem à idade escolar. O Sr. Akst prefere morar no centro da cidade, por isso deve esperar uma melhoria significativa da escola. Um estudo de Denis Doyle e Douglas Munro^[15] demonstra que o caso de Akst é comum. Doyle e Munro descobriram que a mudança que se espera na qualidade da escola foi uma das principais razões para o declínio da população de Baltimore, em grande parte devido à mudança para os subúrbios.

A falácia de que as escolas de topo são necessariamente escolas boas é perigosa. Pelo menos por duas razões. Em primeiro lugar, favorece pequenas mudanças no *status quo* e sugere que devemos copiar as melhores escolas. As transferências para escolas melhores são consideradas “salvamentos”, apesar de, em geral, os alunos transferidos serem pouco ajudados. Esta falácia também dá origem a programas de escolha da escola pelos pais, como as recentes propostas de cheque-ensino no Texas e o recém-promulgado programa da Flórida,^[16] que se centra em crianças matriculadas em escolas com “fraco desempenho”. Nesse tipo de programa, a escolha dos pais significa que se pode usar uma parte do dinheiro destinado à educação dos filhos se o governo achar que a escola “pública” atribuída não é suficientemente boa. Na Flórida, as crianças podem candidatar-se a um cheque-ensino quando dois a quatro anos de negligência e má administração do ensino são suficientemente maus para levar o governo a confessar a sua inadequação.^[17]

Em segundo lugar, os pais que se podem deslocar ou pagar as mensalidades de uma escola particular adquirem uma falsa sensação de segurança. Colocam os filhos numa escola de topo e assumem que melhor significa, pelo menos, boa. A melhor escola suburbana não é necessariamente uma escola boa. O mais provável é que ainda seja inadequada. O ex-secretário da Educação Chester Finn afirmou: “Milhões de crianças da classe média [são] saem meio ignorantes das escolas suburbanas.”^[18]

A maior parte do setor do ensino particular também é inadequado. Os setores “público” e particular têm resultados semelhantes nos testes padronizados. Uma escola particular disponível e acessível, mas relativamente fraca em recursos, pode ser melhor do que uma escola “pública” da área de matrícula de uma família. Mas isso não significa que seja uma escola boa. A escola particular seria certamente melhor se tivesse recursos semelhantes por aluno. Famílias como a do Sr. Akst, que têm os meios financeiros para escolherem entre todas as escolas existentes, muitas vezes acabam por recorrer a escolas más.

A falácia também reduz a pressão política para uma reforma sistémica. Os consumidores mais consciencializados para a qualidade são, em geral, os cidadãos politicamente mais influentes.^[19] Se encontram um substituto razoável dentro das suas possibilidades, vão-se embora e a sua saída enfraquece a pressão política para a reforma. A próxima falácia é bastante semelhante.

Apenas as crianças com baixos rendimentos precisam de ajuda

Esta falácia insere-se na discussão dos cheques-ensino e na interpretação dos resultados da investigação

segundo a qual “os fatores mais importantes que determinam o sucesso escolar são o nível socioeconómico do aluno e o seu contexto familiar”.^[20] Alguns estudos concluem que as características da escola não são a causa do insucesso escolar. “As medidas sociais que visam o ambiente familiar e do bairro onde vivem as crianças com necessidades podem revelar-se mais eficazes do que os recursos educativos.”^[21] Uma vez que as análises estatísticas explicam as diferenças nos dados, a interpretação adequada destes resultados é que o impacto das escolas no desenvolvimento intelectual é consistente – consistentemente mau uma vez que os resultados escolares são terríveis nas zonas onde as condições socioeconómicas são as piores, subindo para desanimadores onde as condições socioeconómicas são boas.

Greg Vanourek fez a seguinte generalização acerca dos cheques-ensino: “Os cheques-ensino permitem que as famílias com baixos rendimentos enviem os seus filhos para a escola que escolherem.”^[22] “Porque é que os Cheques-Ensino são Necessários para as Crianças Pobres”^[23] é o título de um relatório de Denis Doyle para o U.S. House Appropriations Committee. Além disso, de acordo com Joseph Viteritti, “o objetivo a longo prazo deve ser o de tornar as opções educativas disponíveis para as populações necessitadas de modo a que as suas oportunidades se assemelhem mais com as oportunidades da classe média”.^[24] Jonathan Kozol referiu que a escolha é “uma saída de emergência para alguns alunos, em vez de um modo de melhorar o sistema de ensino”.^[25] A visão prevalecente é a de que “as bolsas para propinas [cheques-ensino] proporcionariam mais escolha às famílias pobres que estão presas às escolas públicas más”.^[26] Declarações semelhantes são muito comuns. Mesmo Milton Friedman considera que os cheques-ensino apenas iriam melhorar “moderadamente”^[27] o ensino disponível para a classe média.

A premissa subjacente às propostas de cheques-ensino é que as únicas escolas deficientes são as do interior das cidades com grande concentração de famílias com baixos rendimentos.^[28] Paul Hill afirmou que precisamos de “capacitar os educadores que desejam proporcionar novas opções às crianças pobres”.^[29] As famílias da classe média e alta podem deslocar-se para as supostas escolas boas dos subúrbios ou pagar as mensalidades das escolas particulares. O interior das cidades dos grandes centros urbanos tem as piores escolas. Mas isso não significa que as outras sejam boas ou mesmo adequadas. A suposição errada de que “melhor” significa, pelo menos, “boa” distorce inapropriadamente qualquer tipo de esforço de reforma. Esta suposição é o maior obstáculo às mudanças políticas que estabeleceriam uma indústria de educação competitiva.

Tal como outros impedimentos à participação, limitar a escolha às famílias com baixos rendimentos mina o potencial de uma indústria de educação competitiva.^[30] O ataque eloquente de Quentin Quade à propensão para limitar a participação nos programas de escolha da escola pelos pais merece muito mais atenção.

Não existe uma lógica segundo a qual a escolha da escola não deve ser exercida a partir de determinado nível de rendimentos ou fora de qualquer linha divisória do município. Apenas se pensa nestas categorias incompletas quando se é intelectualmente refém do *status quo*, vendo as virtudes da escolha apenas como uma maneira de corrigir os piores resultados educativos de hoje, em vez de como uma política social natural ao serviço dos pais; que é do que se trata quando considerada como um direito próprio. Não há dúvida de que é por esta razão que alguns dos defensores da escolha da escola pelos pais atualmente mais badalados continuam a falar da escolha como “boa para os pobres, mas não para todos”. Não há uma verdadeira separação entre ricos e pobres no que respeita ao mérito da escolha da escola.^[31]

Os cheques-ensino de financiamento integral eliminam as penalidades financeiras

A escolha “abrangente” inclui escolas particulares e todas as crianças podem participar. Mas as raras

propostas “abrangentes” [32] ainda dificultam a concorrência. O seu principal defeito é a discriminação: os utentes das escolas particulares recebem menos apoio público, em geral muito menos. [33] Mesmo o apelo eloquente de Quade para a escolha da escola pelos pais sem sanção pecuniária ignora a questão da discriminação. [34] A definição de Quade de não haver sanção pecuniária permite menos apoio aos utentes das escolas particulares (discriminação) mesmo se o cheque-ensino cobrir as mensalidades por completo – digamos 3000 dólares por cheque-ensino, contra 7000 dólares por estudante da escola “pública”. Os alunos das escolas particulares continuam a ter uma sanção pecuniária porque a discriminação diminui o acesso das escolas particulares aos recursos. A discriminação dos utentes das escolas particulares também reduz o incentivo para competir, que é ainda maior se o dinheiro dos impostos que acompanham as transferências não vier do orçamento do seu distrito escolar.

As propostas “abrangentes” que limitam a elegibilidade da escola particular às escolas que aceitam o dinheiro dos impostos como pagamento integral sem poder pedir mais aos pais (proíbem financiamento privado) limitam ainda mais as escolhas dos pais e sufocam a concorrência. Limitam a escolha porque custa demasiado aos pais só para comprarem um pouco mais de ensino do que aquele que os fundos públicos permitem. Imaginemos, por exemplo, um cheque-ensino de 3000 dólares que as escolas particulares só podem descontar se o aceitarem como pagamento integral. Uma escola particular que cobre 3000 dólares por ano é “livre”, no mesmo sentido que uma escola “pública” apenas custa às famílias os impostos escolares. Mas um ensino particular com um pouco mais de qualidade custaria às famílias milhares de dólares. Sem a opção de reforçar o financiamento, uma escola particular que cobre 3001 dólares por ano custaria às famílias mais 3001 dólares do que uma escola particular que cobre 3000 dólares por ano. Um aumento de 3001 dólares nas despesas de educação dos compradores para adquirir um dólar adicional em serviços tem quase o mesmo efeito que um tecto de preços explícito (mensalidades) no valor do imposto.

Os defensores da escolha devem exigir o direito de usarem o apoio público para comprar mais educação do que o montante desse apoio financiado pelo contribuinte pode comprar. Infelizmente, muitas vezes opõem-se ao direito do financiamento privado complementar ou não se pronunciam sobre este assunto importante. Por exemplo, Daniel McGroarty referiu que a proibição de financiamento privado complementar é “um passo sensato para evitar a subida brutal dos custos das mensalidades”. [35] Uma visão comum entre os defensores da escolha que reflete muita confusão sobre economia e reforma. O aumento das mensalidades provavelmente apenas se verificaria no curto prazo. Em particular, quando o nível de apoio público é – como recomendado ao longo deste livro – grande. O aumento da rentabilidade de uma escola particular que resultaria de um grande cheque-ensino atrairia muitos empresários. O efeito a longo prazo do aumento da procura por ensino privado em aula, e o subsequente aumento da oferta, é incerto. A concorrência pode forçar muitas escolas a aceitarem o cheque-ensino como pagamento integral, um efeito muito diferente do da proibição de financiamento privado. Com o mesmo apoio público a cada criança, não importa qual a escola que esta frequente, os reforços são apenas despesas residuais dos pais, e certamente menores do que os custos dos utentes das escolas particulares sem apoio público.

O interesse expresso dos defensores da escolha em não aumentar as mensalidades da escola particular contraria o seu desejo de realizar a reforma – ou seja, mudar o sistema. Os programas de cheques-ensino de acesso restrito irão aumentar os custos residuais dos utentes de escolas particulares sem cheque-ensino, e estes programas não podem reformar o sistema. O sucesso em evitar que as mensalidades aumentem significa pouca ou nenhuma expansão do setor privado, o que certamente é contrário aos objetivos das estratégias de reforma baseadas na escolha. As receitas das mensalidades não cobrem os custos de muitas escolas particulares atuais. A sua capacidade de fazer chegar os subsídios

atuais a uma população estudantil cada vez maior é muito limitada, muitas vezes apenas há capacidade não utilizada das instalações existentes. O aumento dos recursos por aluno é necessário para as escolas particulares expandirem as instalações e se tornarem mais competitivas no mercado de trabalho dos professores.

Existem quatro razões principais para permitir os reforços particulares.

1. Equidade: todos pagam impostos escolares, por isso todos devem desfrutar dos benefícios, mesmo que queiram comprar mais do que o dinheiro dos impostos lhes permite.
2. Liberdade: maximiza o leque de escolhas e a decisão de reforçar o financiamento não prejudica ninguém. Os reforços privados permitem que algumas crianças aprendam mais sem que outras aprendam menos, e a sociedade beneficia quando alguém aprende mais.
3. Envolvimento dos pais: os pais escolhem com mais cuidado quando há um custo não residual.
4. Eficiência: *o movimento dos preços é um mecanismo basilar do mercado.* Sem reforços privados, as alterações de preço (mensalidade) só podem refletir as forças políticas. Quando os pais não podem reforçar o financiamento, os preços não podem mudar para refletir as forças do mercado. *O movimento de preços é a forma como os mercados sinalizam a escassez relativa, motivam os produtores e os consumidores e alocam recursos. Um controlo do preço – o efeito de proibir reforços privados – é um fator extremamente debilitante e anticoncorrencial.*

As sanções pecuniárias acompanham a escolha da escola pelos pais, a menos que cada criança receba a mesma quantidade de dinheiro público independentemente da escola que frequentar. Os fundos públicos não podem cobrir o custo de cada opção de ensino, de modo que a liberdade de reforços privados aumenta o leque de escolha e os gastos totais com a educação. Isto também permite a introdução de novas práticas que de início são dispendiosas mas acabarão por se tornar muito acessíveis, aumenta a vigilância do consumidor e estabelece o mecanismo da flexibilidade de preços, fundamental no mercado. A introdução progressiva de apoio igual é aceitável se o resultado final for claro desde o início.

A escolha faz-se com base na oferta escolar existente

Os debates sobre as reformas escolares sofrem muito com a falácia do mundo estático. O *status quo* está profundamente arraigado, mesmo entre os seus críticos, e muitos analistas não conseguem imaginar um sistema muito diferente do que temos agora. Falam como se o excesso de capacidade das escolas existentes definisse o limite máximo para a participação em programas de escolha da escola pelos pais. Esses prisioneiros intelectuais do *status quo* assumem que a esmagadora maioria das crianças terá sempre de frequentar escolas “públicas” organizadas em distritos escolares, para que nada de mau para o sistema de ensino “público” seja em última análise mau para as crianças. Assumem que o setor privado continuará a ser em grande parte sem fins lucrativos e gerido pela Igreja, havendo apenas algumas escolas extremamente seletas e caras.

O boletim de fevereiro de 1998 *Mobilization for Equity* refletiu claramente a falácia. As escolas particulares não têm “cadeiras [vazias] suficientes. A maioria dos estudantes será obrigada a permanecer no sistema público, *independentemente de como os programas de cheques-ensino são implementados [italico nosso]*”.^[36] Isto é um absurdo perigoso. Um programa universal com elevado nível de financiamento público como o recomendado neste livro – todas as crianças recebem o mesmo nível de financiamento público, independentemente de qual a escola que frequentam – levaria à criação de novas escolas rapidamente. Talvez até em antigos edifícios escolares “públicos.” Muito em breve, as crianças iriam ficar no sistema público apenas se os seus pais as quisessem lá.

Existem muitos outros exemplos menos contundentes da falácia do mundo estático. Com base nas cadeiras vazias nas escolas católicas, Peter Cookson disse: “Poderíamos começar uma competição mais rapidamente se incluíssemos escolas particulares num plano de escolha, mas não significaria muito mais concorrência.”^[37] Stan Karp referiu que “este [o mercado livre] significa [passar o sistema de educação para a] Arquidiocese Católica Romana local”,^[38] que Karp calculava tinha cerca de 1000 vagas. Linda Darling-Hammond disse: “Os cheques-ensino são uma cortina de fumo”,^[39] uma distração dos problemas críticos de equidade porque há apenas um “número limitado de vagas que vale a pena escolher”. Robert Lowe e Barbara Miner argumentaram que um sistema de cheques-ensino forçaria os pais “a competirem por algumas escolas selecionadas”.^[40] Joseph Newman retratou as escolas privadas atuais como a alternativa às escolas “públicas”.^[41]

A premissa de acesso restrito também está subjacente à certeza de Ann Lewis de que “os cheques-ensino podem ajudar alguns estudantes e algumas escolas” mas não vão mudar o sistema.^[42] O acesso restrito aos cheques-ensino é uma premissa subjacente da literatura de campanha anticheck-ensino.^[43] Excertos particularmente elucidativos incluem:

- “Os cheques-ensino recompensam aqueles que não optaram por frequentar escolas públicas.” (p. 2).
- “Os cheques-ensino abandonam a maioria para servirem poucos.” (p. 3).
- “A maioria do dinheiro dos cheques-ensino iria subsidiar aqueles que já estão em escolas particulares.” (p. 3).
- A American Civil Liberties Union acredita que “para a maioria dos estudantes, os cheques-ensino oferecem uma escolha entre uma escola religiosa e uma escola pública falhada.” [Os cheques-ensino] “elegem alguns para acederem a privilégios especiais”.^[44]

David Berliner e Bruce Biddle acreditam que um sistema de cheques-ensino “estabelece um sistema educativo de duas classes”.^[45] Aparentemente, acreditam que o sistema de cheques-ensino apenas dará origem a uma pequena expansão do setor do ensino particular, enquanto a maioria das crianças permanece nas escolas “públicas” que são prejudicadas por perderem alunos, embora o financiamento por aluno das escolas “públicas” permaneça o mesmo ou aumente. Muitos outros manifestam a mesma convicção repetidamente.

O alcance potencial da reforma através da escolha da escola pelos pais está completamente perdido para as vítimas da falácia do mundo estático. Não percebem que a escolha da escola pelos pais pode refazer todo o sistema escolar. Uma indústria de educação competitiva apenas irá englobar as escolas dignas de escolha. Se os adversários da escolha estão certos sobre o “abandono da escola pública”, uma indústria de educação competitiva não incluirá escolas operadas pelo governo durante muito tempo. As escolas sem base religiosa e com fins lucrativos serão uma parcela muito maior do setor do ensino particular numa indústria de educação competitiva do que são agora.^[46] Numa indústria de educação competitiva, as escolas privadas deixarão de ter a desvantagem significativa de terem concorrentes com mensalidade zero e não vão ter de cobrar mais por um serviço produzido a um custo menor. A variedade existente de escolas não serve de base para avaliar os componentes e os efeitos de um sistema de educação competitivo. Por esta razão, vale a pena repetir um ponto importante do Capítulo 3. A atração das políticas que usam a escolha da escola para mudarem o sistema escolar existente não depende de as escolas privadas existentes produzirem melhores resultados escolares do que as escolas “públicas” existentes.

Os defensores da escolha como Denis Doyle e Douglas Munro reconhecem o poder da escolha para refazer o sistema. Mas as suas ações frequentemente negligenciam esse objetivo e, assim, tornam esse

resultado menos provável. Por exemplo, Doyle e Munro realizaram um questionário destinado às pessoas que deixaram Baltimore para ver se a escolha teria impedido a sua partida.^[47] No questionário, “escolha” significava um programa fortemente restritivo que iria manter o mesmo cardápio escolar.

Os cheques-ensino só ajudam os ricos

Esta é uma afirmação típica da literatura anticheque-ensino: “Os pais pobres não podem pagar a diferença entre um cheque-ensino e a mensalidade completa de uma escola particular.”^[48] No entanto, mesmo quando o apoio público vale muito menos do que o custo das escolas “públicas” por aluno (um erro), essa afirmação é apenas parcialmente verdadeira. Muitas escolas particulares são suficientemente baratas para que a procura por cheques-ensino de baixo valor geralmente exceda a disponibilidade dos cheques-ensino ou a capacidade dessas escolas particulares, seja qual for menor. Isto é verdade mesmo para cheques-ensino parciais. Muitas famílias de baixos rendimentos estão a fazer grandes sacrifícios para transferirem as suas crianças para uma escola particular. E muitas mais também querem fazê-lo.^[49]

Com o elevado nível de apoio público, universal e não discriminatório defendido ao longo deste livro, a alegação de que os cheques-ensino só ajudariam os ricos é totalmente falsa. A escolha universal financiada com o atual financiamento público do sistema de ensino básico e secundário iria colocar todas as instituições de ensino, menos as academias preparatórias de elite, ao alcance de todas as famílias com pouco ou nenhum reforço privado. A maioria das escolas privadas teria muito mais dinheiro por aluno. Isto, e as pressões competitivas, iriam melhorar muito as escolas privadas. As escolas “públicas” também podem responder às pressões competitivas. Como as famílias de baixos rendimentos estão muitas vezes em escolas “públicas” abaixo da média, têm mais a ganhar com a certeza de melhoria e aumento da oferta de escolas particulares e a possibilidade de melhoria das escolas “públicas”. Os ricos já têm acesso a academias de preparação de elite, pelo que as famílias de baixos rendimentos irão beneficiar ao máximo de uma indústria de educação competitiva. As famílias de mais baixos rendimentos receberiam apoio público que valeria muito mais do que os impostos escolares, de modo que os verdadeiramente ricos continuariam a pagar mais impostos do aquilo que receberiam de volta.

Todas as escolas deveriam aceitar qualquer criança

Os adversários da escolha afirmam que os cheques-ensino dão a escolha às escolas particulares e não aos pais,^[50] porque as escolas particulares podem fazer admissões seletivas. Supostamente, as escolas particulares ficarão apenas com a parte mais fácil de educar e “despejam” o resto nas escolas “públicas”. Esta é uma afirmação totalmente falsa e hipócrita. Mas, muitas vezes, é politicamente eficaz porque os adversários da escolha retratam a especialização como discriminação. É uma reivindicação hipócrita porque muitos sistemas escolares “públicos”^[51] usam as escolas particulares como “lixeira para burros”^[52] ao pagarem as mensalidades da escola particular com recursos públicos, uma outra violação das exigências dos adversários da escolha.

A única discriminação numa indústria de educação competitiva é por parte dos pais, que se tornam consumidores exigentes depois de estudarem o mercado da educação e, em seguida, escolhem a escola que melhor se adapta às habilidades e preferências específicas dos seus filhos. Exceto em relação às escolas de elite, os vendedores muito raramente exercem o seu direito de recusarem o serviço a alguém. As falhas que podem existir nos estágios iniciais de um sistema de educação competitivo irão desaparecer rapidamente, tal como acontece em qualquer mercado em que a procura aumenta e os preços são flexíveis.

O que é importante é que todas as crianças tenham acesso a uma educação de elevada qualidade. As escolas de escolha a competirem como um grupo, e não individualmente, são as mais adequadas a

este objetivo, precisamente porque as forças de mercado as obrigam a especializarem-se. As pressões do mercado empurram as escolas para nichos específicos. As escolas “públicas” de bairro tentam em vão abranger um vasto espectro de interesses e competências de ensino. As escolas “públicas” individuais precisam do direito de exclusão[53] – isto é, direcionar os alunos para serviços mais apropriados. As oportunidades de especialização precisam de ser alargadas às escolas “públicas” e não retiradas das escolas particulares.

A capacidade dos adversários da escolha de transformarem a incapacidade de especialização das escolas “públicas” de bairro – uma grande falha – num ativo político não altera o facto de se tratar de uma grande desvantagem. Exigir a todas as escolas que aceitem qualquer criança é um grande erro. A especialização, que por definição faz com que os serviços de cada escola sejam mais adequados para algumas famílias mas menos adequados para outras, é um dos pilares da elevada produtividade. Como as escolas particulares podem especializar-se e as escolas “públicas” de bairro não – estas últimas devem esforçar-se para servir todas as crianças na sua área de influência –, as escolas particulares que aceitam o refugio das escolas “públicas” frequentemente servem-no melhor por menos do que se gasta em integrar alunos regulares de escolas “públicas”. A capacidade das escolas particulares em se especializarem em temas específicos ou estilos de ensino aumenta significativamente a produtividade total do setor privado.

Programas restritivos de escolha limitada maximizam o perigo de as escolas particulares adquirirem algumas das desvantagens das escolas “públicas” (como a incapacidade de se especializarem). Uma indústria de educação competitiva irá produzir o efeito contrário. As escolas “públicas” e particulares irão adquirir algumas das vantagens de cada uma. As escolas particulares terão mais recursos por aluno e as escolas do governo irão adquirir um pouco da flexibilidade e liberdade de uma escola particular.

Mais duas falsas premissas estão subjacentes à alegação dos adversários da escolha de que são as escolas particulares, e não os pais, que vão exercer a sua escolha. A primeira é mais um resultado da falácia do mundo estático, e ambas são duras críticas indiretas às escolas “públicas”. Muitos opositores da escolha afirmam que o excesso de capacidade existente nas escolas particulares limita a capacidade dos pais para exercerem a escolha (a falácia do mundo estático). Os adversários da escolha desinformam os seus ouvintes porque insinuam que a escassez de espaço é permanente. As escolas particulares supostamente teriam de discriminar porque apenas poderiam aceitar uma pequena fração da provável enxurrada de candidatos.

A segunda premissa falsa é a alegação dos adversários da escolha de que os programas típicos de escolha fortemente restritiva irão permitir que as escolas particulares “despejem” as crianças problemáticas nas escolas “públicas”. Por outras palavras, os pais que preferem os serviços mais baratos de escolas particulares serão forçados a contentar-se com os serviços escolares “públicos”, mais dispendiosos. Ao fazerem esta afirmação, os adversários da escolha estão a dizer que os serviços mais caros (fornecidos pelas escolas “públicas”) são os menos desejáveis. Quando os custos dos serviços menos desejados são os mais caros, a razão é a ineficiência. Mais uma vez, a defesa do sistema de ensino “público” pelos adversários da escolha é uma condenação dissimulada. São críticas muito mais devastadoras do que os argumentos dos apoiantes da escolha da escola pelos pais.

Não só a afirmação de “seleção”[a] é contrária à prática existente na escola “pública” de despejar crianças nas escolas particulares, mas também é teoricamente infundada. A afirmação contradiz duas características distintivas dos ambientes competitivos: especialização e motivação lucrativa. Com especialização significativa, os mais fáceis de educar são muito mais difíceis de diferenciar. Quando as escolas se especializam, o que é um aluno mais fácil de educar varia de escola para escola. Os bons alunos apenas são mais fáceis de educar quando as expectativas reinantes são baixas. A especialização dá

resposta ao facto de que as crianças são melhores numa área do que noutras. As escolas especializadas facilitam o agrupamento por capacidades – diferente do controverso rastreamento,^[b] que falsamente pressupõe que as crianças têm, uniformemente, um alto ou baixo desempenho.

Numa indústria de educação competitiva, os melhores alunos não estão, definitivamente, entre os mais baratos de educar. Os pais dos bons alunos e os seus filhos exigem uma instrução desafiante, independentemente de quão afastados da média eles estiverem. Além disso, os pais dos melhores alunos exigem uma atenção muito mais personalizada para os seus filhos e para si próprios. Esta é uma das principais razões por que os seus filhos têm um desempenho tão bom.

A motivação pelo lucro significa que não importa se algumas crianças custam mais a educar do que outras, desde que os custos permaneçam abaixo das receitas. Esta é outra razão para começar uma indústria de educação competitiva através da atribuição de praticamente 100% das despesas atuais da escola através da escolha da escola pelos pais. O elevado nível mínimo resultante do financiamento por aluno vai permitir que os empreendedores sirvam praticamente todas as crianças de forma rentável com pouco ou nenhum reforço privado. Com escolas especializadas, muitas crianças das agora identificadas como de “educação especial” deixarão de o ser (porque não o são; apenas carecem de um apoio especializado).

As decisões dos tribunais sobre a relação entre a Igreja e o Estado são fatores fundamentais^[c]
O foco do público em versões de escolha da escola pelos pais fortemente restritivas exagera a importância da litigância em torno das relações entre a Igreja e o Estado. Alegações equivocadas como estas aparecem com bastante frequência.

No final, o destino da escolha da escola vai depender da vontade do Supremo Tribunal em impor as suas próprias normas constitucionais sobre os Estados a fim de proteger o direito de livre exercício dos indivíduos.^[54]

Talvez a maior questão para os formuladores de políticas públicas estaduais seja saber se a utilização de fundos públicos para pagar mensalidades em escolas religiosas acabará por passar a barreira constitucional.^[55]

O Supremo Tribunal [EUA] poderia decidir num futuro próximo, de uma vez por todas, a constitucionalidade da escolha da escola.^[56]

Embora as propostas não discriminatórias de escolha universal possam não ser politicamente viáveis sem a participação da Igreja,^[57] uma indústria de educação competitiva pode funcionar muito bem independentemente do que o Supremo Tribunal dos Estados Unidos, ou qualquer Tribunal Supremo Estadual, diga em última instância acerca da utilização, por parte dos pais, de recursos públicos para pagar escolas dirigidas pela Igreja. Se, como defendido aqui, os pais utilizarem o dinheiro público destinado à escolaridade básica e secundária para escolas individuais, uma indústria de educação competitiva irá evoluir mesmo que os pais não possam usar recursos públicos em escolas dirigidas pela Igreja. As questões jurídicas Igreja-Estado são potenciais “casos mediáticos” apenas se a escolha for muito limitada, não permitindo que uma indústria de educação competitiva evolua.

A exclusão de escolas da Igreja não impede o cumprimento das condições necessárias para uma indústria de educação competitiva descrita no Capítulo 2. Isto é importante porque, embora haja uma confiança generalizada de que o Supremo Tribunal dos EUA defenderá programas estruturados adequadamente, muitos Tribunais Supremos dos Estados são menos propensos a fazê-lo. Além disso, um programa de escolha da escola pelos pais poderá ter de incluir grandes restrições até que os juizes permitam a participação de escolas geridas pela Igreja.^[58] O Supremo Tribunal do Wisconsin exigiu

admissões aleatórias de alunos com cheques-ensino e a inclusão de normas para que as crianças pudessem não frequentar instrução religiosa com que discordassem.^[59] Uma vez que todo o seu currículo contém temas de religião, a opção de exclusão poderá obrigar a grandes mudanças.

O tribunal podia não ter exigido essas restrições, nem isso importaria muito para a escolha dos pais numa indústria de educação competitiva. Neste, cada criança receberia um elevado nível de apoio público e não seria necessário fazer uma atribuição aleatória para evitar distorções no acesso às escolas particulares sobrelotadas, tal como resulta dos programas de escolha limitada. Com um grande número de opções numa indústria de educação competitiva os pais não terão de aceitar uma educação religiosa que não valorizam para matricular os seus filhos num ambiente académico melhor. Trocas semelhantes são comuns nos programas de cheques-ensino limitados. Por exemplo, uma pesquisa junto de pais da cidade de Nova Iorque que procuravam financiamento privado através de bolsas de estudo para a frequência de escolas católicas revelou que a primeira preocupação de 85% dos pais era a qualidade académica.^[60] Apenas 38% citaram o ensino religioso como motivo relevante. Estes dados indicam que as escolas dirigidas pela Igreja terão uma parcela muito menor de uma indústria de educação competitiva do que a sua atual parte de leão do pequeno setor privado. Quando os pais já não tiverem de negociar valores académicos e religiosos, não precisarão de exercer o direito de excluir determinadas aulas. O ponto-chave, porém, é que uma indústria de educação competitiva pode existir independentemente de como os tribunais resolverem a questão das relações entre a Igreja e o Estado.

O direito dos pais de utilizarem fundos públicos em escolas dirigidas pela Igreja ainda é um problema significativo de liberdade. Como as escolas “extremistas” são facilmente desencorajadas,^[61] os pais deveriam ter o direito de usar o apoio público em escolas dirigidas pela Igreja. Essa liberdade é moralmente correta e irá permitir que uma indústria de educação competitiva evolua mais rapidamente assim que as novas políticas estabeleçam as condições descritas no Capítulo 2.

Esta falácia existe porque a participação de escolas dirigidas pela Igreja é fundamental para os programas fortemente restritivos que dominam as discussões sobre o cheque-ensino. Tais programas favorecem escolas particulares estabelecidas, a grande maioria das quais são geridas pela Igreja. Os programas de restrição alocam recursos públicos a apenas alguns utentes de escolas particulares, e os cheques-ensino são de muito baixo valor e escassos para permitir que se formem muitas escolas novas. Através do forte apoio público defendido ao longo deste livro e dos reforços financeiros, as indústrias de educação competitivas terão um setor privado muito maior do que aquele que existe, apesar de as escolas dirigidas pela Igreja não poderem receber fundos públicos, mesmo que indiretamente, através das escolhas dos pais. A eventual impossibilidade das escolas da Igreja de receberem fundos públicos é outra razão importante para utilizar 100% da despesa corrente no sistema de ensino básico e secundário para fornecer o mesmo nível elevado de apoio público a cada criança (nível de ensino, necessidade especial, etc.) em igualdade de circunstâncias. Com apenas o pequeno e secular componente do setor do ensino particular como ponto de partida, o rápido crescimento do setor privado é muito mais importante.

A subcontratação é a verdadeira privatização

A mais recente onda de privatização em todo o mundo está a ter impacto nos círculos de decisão política do sistema de ensino básico e secundário. Espera-se que, por fim, isso vá ajudar a impulsionar os serviços de educação básica e secundária para a corrente principal dos mercados competitivos. No entanto, até agora a onda está a reclamar principalmente vítimas por afogamento e a deixar muitas outras molhadas.

A crença bem fundamentada do público de que as empresas superam as burocracias fundamenta o

apoio político à privatização. Os defensores são movidos por imagens de empresas que reduzem os custos ou melhoram o seu produto para competirem por um segmento de mercado. Infelizmente, tal como os termos *escolha da escola pelos pais* e *escolha da escola*, o termo *privatização* abrange uma série de possibilidades e os efeitos esperados pelos seus partidários não resultam de algumas das políticas rotuladas como “privatização”.

A subcontratação de serviços, a venda de bens públicos às empresas e a atribuição de responsabilidade (o governo atribui a responsabilidade por um serviço) enquadram-se no rótulo de privatização. A subcontratação foi o modo dominante porque ofendeu o menor número possível de interesses específicos.^[62] Como os locais que implementaram a “privatização” não privatizaram a propriedade da escola, a “privatização” foi um meio e não um fim. Ou, como Emanuel Savas diz, subcontratar não é uma “*verdadeira* [destaque do original] privatização”.^[63] Erros de *marketing* por parte dos defensores da reforma e a resistência do pessoal em exercício nas escolas agravaram a decepção com o processo de “privatização”.

Mesmo subcontratando serviços de gestão (por exemplo, Hartford; Dade County, Flórida; Baltimore; Minneapolis; Wilkinsburg, Pensilvânia), isso não vai contribuir para a evolução do comportamento competitivo. O aumento da competição no mercado de serviços de gestão – onde as autoridades da escola “pública” são consumidores – não reduz o domínio das escolas “públicas” no fornecimento de serviços educativos. Verifica-se uma pequena exceção se as áreas de influência desaparecerem e vários contratantes independentes passarem a gerir as escolas “públicas” de uma área. Caso contrário, o aumento do número de produtores de serviços de educação é insignificante e os dirigentes escolares “públicos” e os empreiteiros que contratam são, no máximo, semi-independentes. As diferenças podem oferecer aos pais alguma escolha, mas é difícil imaginar um comportamento competitivo feroz entre as autoridades escolares “públicas” e as empresas que contrataram. Além disso, as barreiras à entrada permanecem e o mercado deixa de ser contestável. A contratação da prestação de serviços educativos em geral transforma um monopólio pertencente e controlado pelo governo num monopólio regulamentado e de gestão privada do governo. Uma linguagem contratual mal concebida dá origem a outros problemas, redirecionando os esforços dos contratantes ou criando um foco excessivamente centrado em critérios de avaliação específicos, como os resultados dos testes padronizados.

A fonte de erros de *marketing* é a falácia de que a escolha da escola pelos pais apenas é uma reforma eficaz se as escolas particulares existentes forem academicamente superiores às escolas “públicas”. No Capítulo 3 discute-se este erro, e no Capítulo 8 trata-se da dimensão do custo, por isso agora a discussão incide sobre a diferença entre estabelecer a propriedade privada e a subcontratação.

É provavelmente uma sorte que os contratos de gestão não incluam a redução de custos no seu critério de desempenho.^[64] Os gestores contratados não têm muitas das opções de redução de custos dos proprietários, pelo que provavelmente não podem aproximar-se do custo por aluno da maioria das escolas particulares.

O crescimento das escolas “charter”, apelos a privatização *real* e a subcontratação da gestão são declarações dramáticas de pessimismo e a admissão de frustração com os processos administrativos e políticos. No entanto, existem grandes diferenças entre as condições e os incentivos dos gestores contratados e os proprietários-operadores das escolas concorrentes. Os gestores contratados são pagos pelas autoridades que os contrataram, e não pelas crianças e pais que servem. A declaração de Carol Ascher sobre contratos de desempenho na década de 1960 e início de 1970 ainda está correta: “Os contratos de desempenho nunca foram concebidos para dar mais voz aos pais no ensino. De facto, as famílias permanecem visivelmente ausentes das histórias destas experiências. Descreveram a prestação

de contas em termos de empresas e distritos escolares.” [65] Gestores contratados restringem o currículo e focam os seus esforços nos fatores politicamente relevantes. Outras práticas abaixo do ideal, e mesmo contraproducentes, são comuns, incluindo o foco do ensino em determinados exames padronizados ou quaisquer dispositivos de medição que determinem oficialmente o desempenho e remuneração do contratante.

Os proprietários-empresários concorrentes enfrentam uma pressão implacável para cortar custos e melhorar os seus serviços. Estes fatores dinâmicos estão no cerne das diferenças “entre mercado competitivo e mecanismos políticos ‘de comando e controlo’ de prestação de serviços”. [66] Os gestores contratados não têm pressões semelhantes para os motivar. Os seus acionistas podem exigir medidas de corte de custos mas falta a pressão adicional, muito mais importante, dos concorrentes que reduzem os preços. Os concorrentes também fornecem o custo crítico e a base de qualidade para comparação.

A competição inicial mais importante para um gestor contratado é o histórico do seu antecessor. A frustração que precede a medida drástica de subcontratação de gestão leva a contratos de curto prazo, a metas estáticas. Peter Hutchinson, presidente do Public Strategies Group Inc., definiu o sucesso como “virar o desempenho do distrito ao contrário”, [67] terminar com o declínio e levar o distrito o mais próximo possível do “normal”. Recuperar o atraso é mais fácil de definir num contrato de desempenho, e é muito menos ambicioso do que a procura contínua da melhoria do nível de excelência. A Assembleia Legislativa do Estado do Illinois fez uma espécie de subcontrato de gestão das escolas “públicas” de Chicago ao presidente da Câmara Richard M. Daley e ao chefe designado das suas escolas, Paul Vallas. Apesar dos ganhos significativos, a situação ainda é tão má que o seu objetivo é que as escolas “públicas” de Chicago atinjam as normas nacionais de uma nação em risco. Jonathan Alter disse que se as reformas de Vallas falharem, podem ter de [suspiro!] tentar os cheques-ensino. [68] Mais triste do que a atitude em relação aos cheques-ensino – que, na pior das hipóteses, transfere algumas crianças para escolas melhores para elas e poupa alguns dólares de impostos – é que Alter assumiu um financiamento desigual dos estudantes com cheques-ensino e dos alunos de escolas “públicas”. Como assumiu que o financiamento por cheque-ensino seria adicional ao financiamento direto das escolas “públicas”, em vez de substituir o financiamento direto, concluiu que os cheques-ensino para todos eram impraticáveis.

Se os gestores contratados tiverem sucesso de início e virarem algumas escolas do avesso, atingirem as normas nacionais amplamente consideradas sombrias ou apenas superarem os empregados do distrito que os precederam, as melhores escolas “públicas” das proximidades tornam-se o novo padrão. Não há outros empresários da educação com quem competir, e rivalizar diretamente com escolas “públicas” só pode acontecer se não houver áreas de matrícula. Assim que os objetivos do contrato são alcançados há pouco incentivo para modificar práticas consideradas bem-sucedidas. Alterar práticas bem-sucedidas é arriscado e, sem uma verdadeira concorrência, o potencial retorno de melhorias é muito menor. Os empresários da educação de outras regiões são apenas concorrentes potenciais e, mesmo assim, de uma forma muito limitada. Concorrentes potenciais não podem contestar continuamente os clientes. Limitam-se a contestar periodicamente a renovação do contrato do gestor em exercício com as autoridades do ensino.

As políticas que criaram o problema e convenceram as autoridades de que elas próprias não o poderiam corrigir irão minar os termos do contrato. Muitas vezes o gestor contratado é pouco discreto em áreas politicamente sensíveis como o pessoal, currículo, distribuição dos estudantes e potenciais áreas de especialização. Colocar estas políticas fora do espectro de ação dos gestores reduz enormemente o potencial de melhoria. Estas restrições foram um fator importante para a não renovação de contratos para Baltimore e Hartford com a Education Alternatives, Inc. (EAI). A EAI tinha de

manter o currículo existente e os professores eram abertamente hostis às novas políticas. Os sindicatos de professores são abertamente contrários à privatização, mesmo quando se trata de muito menos do que a subcontratação da gestão. As autoridades escolares de Wilkinsburg, Pensilvânia, contrataram a Alternative Public Schools (APS) de Nashville para gerir uma única escola secundária que serve uma população em grande parte constituída por minorias. A APS acreditava que tinha autoridade para escolher o seu próprio pessoal. A filial da Pensilvânia da NEA interpôs uma ação judicial que reverteu a decisão da APS de rescindir o contrato coletivo e demitir os professores em exercício.

A incerteza acerca da longevidade do contrato pode criar outros problemas. O apoio político é frágil e o leque de comportamentos politicamente aceitáveis muda de acordo com os acontecimentos e as eleições. Cláusulas de rescisão antecipadas como o contrato de Hartford/EAI – cessação com apenas 90 dias de aviso – exigem uma atenção constante ao politicamente correto.^[69] Mesmo que os gestores contratados tenham autoridade para tomar decisões politicamente sensíveis, não as podem executar. Critérios politicamente sensíveis, como os resultados dos testes, recebem muita atenção, em detrimento de outros resultados educativos importantes mas menos mensuráveis ou interpretáveis.

A política não é o único problema da incerteza. Para melhorias de capital, o problema é a incerteza sobre o tempo suficiente para pagar. O tempo de retorno de muitos investimentos de capital é superior ao do período de vigência do contrato de gestão. A aproximação da data de renovação e a probabilidade hipotética de não renovação com o gestor contratado afeta diretamente as decisões de investimento. A não renovação produz grandes perdas, por isso o prémio de risco é muito elevado. Quanto maior a probabilidade de não renovação, maior o incentivo para cortar custos. Apesar dos riscos de não renovação ou rescisão antecipada, a EAI fez alguns investimentos importantes. Quando o contrato expirou, a EAI tentou em vão um reembolso de 3 milhões de dólares.

Privatizar a administração tem menos benefícios potenciais do que a propriedade privada e os riscos políticos para os defensores da escolha são significativos. Falhas e ressentimentos acompanham as transições para novos regimes de gestão. Por isso, não é de admirar que os gestores contratados não consigam produzir rapidamente resultados de testes significativamente melhores, embora, para o processo político, isto seja o critério principal de renovação do contrato. Subcontratar os serviços de gestão é um desvio demorado e enganoso da estrada para a reforma genuína do sistema.

A confusão sobre privatização e os bem divulgados, mas mal explicados, desapontamentos diminuem a viabilidade política de uma indústria de educação competitiva. As tentativas de os replicar em diferentes contextos podem manchar histórias de sucesso e os problemas que devem ser interpretados de forma restritiva dão a todas as formas de privatização problemas de imagem com custos elevados. A decepção com algo chamado “privatização” vai tornar o público menos recetivo ao conceito de reformas de mercado, incluindo as reformas baseadas na escolha que incorporam as versões produtivas da privatização.

Quando a frustração com o processo político incentiva as autoridades a darem uma hipótese à iniciativa privada, os defensores da escolha devem exigir a propriedade privada. Para privatizar os serviços de educação, as autoridades devem vender as instalações escolares a vários empresários independentes da educação, um passo que não impede a subsidiação dos contribuintes para as despesas de educação.

A escolha da escola é um risco

Um sintoma da confusão sobre a escolha da escola pelos pais, e uma premissa subjacente às “experiências” de escolha dos pais e programas-piloto, é o pressuposto implícito de que corremos o risco de piorar as coisas. A única base aparente para esta suposição é que a escolha dos pais irá dar origem a

mudança. Uma das principais conclusões de uma conferência realizada a 14 de novembro de 1997, no Banco da Reserva Federal de Nova Iorque, é um exemplo típico: “Os participantes *alertaram* [itálico nosso] que a evidência existente [de programas de escolha da escola pelos pais fortemente restritivos] é insuficiente para justificar a expansão de propostas de escolha à população estudantil como um todo.” [70]

O cuidado apenas é apropriado quando algo de valor está em perigo e se a competição é uma força misteriosa, não testada. Além disso, como este livro aponta repetidas vezes, as “provas existentes” são de pouca relevância para a escolha universal dos pais. Na verdade, alguns participantes na conferência salientaram a má conceção das “experiências”. No entanto, não referiram que a evidência inclui deceção e frustração com o sistema atual, sustentação teórica forte para uma indústria de educação competitiva e o histórico espetacular das forças competitivas em centenas de indústrias, incluindo a educação. [71] As certezas associadas ao *status quo* são muito piores do que as incertezas associadas à implementação da concorrência. O fracasso na implementação de uma indústria de educação competitiva garante grandes perdas. Será necessária uma geração para conceber, implementar, executar e avaliar uma experiência válida. As políticas de financiamento e de governação que impedem a concorrência têm resistido à mudança, mas outros tipos de mudança são parte do problema. Os decisores políticos da escola “pública” tentam constantemente novas regras, currículos e procedimentos de ensino numa busca desesperada para o conjunto mágico de comandos que tornarão os professores bem-sucedidos. Os decisores políticos estão a realizar experiências não planeadas, descontroladas. A sua busca desesperada e sem esperança só produz agitação constante. O desfile interminável de soluções ostensivas é uma importante fonte do problema do fraco desempenho. Denis Udall resumiu isto perfeitamente: “Os professores estão num estado virtual de pânico, presos entre mandatos esmagadores dos distritos e a necessidade de elevar os resultados nos testes padronizados.” [72]

Um risco!? De qual resultado real do *status quo* actual em educação – por oposição a resultado teórico ou potencial – é que o público em geral sentiria a falta? Os resultados reais das escolas “públicas” são a preocupação política número um dos norte-americanos. Literalmente centenas de estudos [73] mostram que as escolas “públicas” quase nunca conseguem melhorias académicas com recursos extra. Os defensores da escolha citam esta evidência para contestarem os pedidos de mais verbas para a escola “pública”. Mas não exploram uma interpretação legítima da maior importância: o fracasso do sistema em responder favoravelmente a recursos adicionais é uma evidência sólida de um sistema totalmente disfuncional. [74] Os cidadãos têm de estabelecer organizações políticas semipermanentes para exigir a prestação de contas e padrões elevados. Universidades [75] e negócios [76] gastam cada vez mais milhões a remediar. As pesquisas mostram que a maioria das famílias recorreria às escolas particulares se pudesse arcar com as mensalidades. O desalento das famílias desesperadas de baixos rendimentos e filantropos generosos é tal que “os programas de cheques-ensino com financiamento privado estão a aumentar”, [77] apesar de os cheques-ensino de financiamento privado valerem uma fração do apoio dos contribuintes aos alunos da escola “pública” e cobrirem apenas uma parte do custo de produção de serviços educativos mais baratos. Um número cada vez maior de pais está a rejeitar uma educação escolar “pública” cara para a qual já pagou, e escolas particulares relativamente baratas que a maioria poderia pagar, a favor da difícil tarefa de ensinar casa.

As supostas virtudes relativas de um sistema educativo dominado pela escola “pública” são apenas teóricas. Estão por implementar em grande parte nas escolas “públicas” e sistematicamente ausentes das escolas privadas. [78] Pesquisas recentes indicam que, mesmo a escolha limitada dos pais, produz realmente os benefícios sociais que apenas as “escolas comuns” [d] geridas pelo governo são supostas gerar. [79] O sistema atual aparentemente existe em grande parte para aumentar as oportunidades

económicas das crianças de famílias de baixos rendimentos. Mas as crianças menos favorecidas frequentam as piores escolas. As disparidades enormes no financiamento e outras medidas de alocação de recursos (por exemplo, experiência de ensino) existem nos sistemas de ensino “públicos”, mesmo quando as decisões judiciais exigem igualdade de financiamento. Apesar do custo e agonia do *busing*,^[e] as escolas de bairro ainda são relativamente homogêneas por raça e estatuto socioeconómico. Os únicos resultados comuns incutidos pela experiência das escolas “públicas” são as elevadas taxas de não proficiência, muitas das quais estão abaixo do nível das competências básicas. O extremismo que recebe tanta atenção, inclusive nos debates da escolha da escola pelos pais, foi aprendido nas escolas “públicas” ou apesar de todos os esforços destas escolas para incutirem valores comuns.

O debate existente é se as escolas “públicas” são “um desastre”^[80] ou um desastre banhado a ouro,^[81] se as escolas particulares existentes são melhores e – em ambos os casos –, exatamente quais são as reformas adequadas. A maioria dos adversários da escolha dos pais admite que as escolas “públicas” não são dignas de escolha. O provável abandono é uma das suas objeções fundamentais às propostas de escolha dos pais. Mesmo os defensores ardentes dos mecanismos de governação e financiamento atuais, como David Berliner, admitem que o sistema de ensino básico e secundário não consegue ser eficaz: “É evidente que o nosso sistema não está projetado para produzir uma mole de alunos com bom desempenho antes de ingressarem na faculdade.”^[82]

Erros perigosos

As propostas de escolha fortemente restritivas são um risco; põem em causa a viabilidade política de uma indústria de educação competitiva. As declarações que muitos defensores da escolha da escola pelos pais fazem sobre as experiências e outros indicadores também ameaçam a causa da escolha dos pais, tanto na sua aceção mais restrita como mais ampla. Dois exemplos especialmente flagrantes reforçam este ponto.

Recordemos do Capítulo 3 uma afirmação^[83] de um proeminente defensor da escolha segundo o qual a causa da escolha dos pais seria desacreditada a menos que os programas atuais produzissem vantagens académicas e de equidade significativas. Uma vez que os programas existentes são fortemente restritivos e pequenos, tais vantagens não se poderiam verificar fora da situação dos poucos alunos com cheque-ensino. Havia uma boa hipótese de que as análises estatísticas não revelassem vantagens dos estudantes com cheques-ensino, e vários estudos chegam precisamente a essa conclusão. Além disso, quando outros estudos encontraram vantagens, os adversários da escolha disseram que as vantagens para uns poucos tinham sido obtidas à custa dos estudantes deixados para trás em escolas com menos dinheiro e menos pais ativos.

Num editorial do *Wall Street Journal*, John Chubb e Terry Moe, autores de um dos livros mais lidos que defendem a escolha da escola pelos pais, afirmaram que a escolha é inútil a menos que as escolas privadas atuais sejam muito melhores do que as escolas “públicas” (no Capítulo 12 há mais pormenores). Os riscos são demasiado elevados – a nossa nação está em risco^[84] – para se continuarem a fazer tais disparates. Não nos podemos dar ao luxo de atribuir muita relevância a comparações irrelevantes, fingir avaliar a concorrência quando esta não existe e confundir potenciais reformas – agentes de melhoria do sistema escolar – com programas que só baralham alguns alunos entre as escolas existentes.

Os defensores da escolha escolhem mal as suas batalhas e frequentemente ignoram ou abandonam munição de alto calibre. Nos dois exemplos citados, os defensores da escolha da escola pelos pais transferiram as munições para o inimigo. Linguagem como as palavras fortes do relatório *Nação em Risco* de 1983 parece aplicar-se a um grande número de proeminentes defensores de uma reforma real

através da escolha dos pais. Se uma potência estrangeira lhes estivesse a fazer isto [comprometer a sua causa] iriam considerar um ato de guerra, mas fazem-no a eles próprios e colocam o futuro da nação num perigo ainda maior.

Panorama

Neste capítulo discutiram-se várias falácias problemáticas e os factos que contradizem muita da sabedoria convencional. As falácias também são uma parte significativa dos próximos cinco capítulos, mas não há mais espaço para o desacordo informado. Nos Capítulos 7 a 11 criticam-se as perspetivas inadequadas ao invés da ignorância, incompreensão e negação da realidade. O próximo capítulo é, em particular, um bom exemplo de perspetiva inadequada. Aborda-se o medo do aumento da regulamentação das escolas privadas; uma questão que os defensores de escolha da escola pelos pais precisam de reexaminar por completo.

- [1] Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), *School Reform News* (abril, 1998): 1.
- [2] Dados da NAEP de 1994 e 1996 relatado em *Education Week*, 11 janeiro, 1999.
- [3] Barbara Kantrowitz e Pat Wingert, “Um Relatório Sombrio”, *Newsweek* (17 junho, 1991): 65.
- [4] Prevê-se que a percentagem de passagens suba cinco pontos percentuais a cada ano, até um máximo de 70% em 2004.
- [5] Julian H. Trevino, “O Objetivo da Educação é Proporcionar Escolhas”, *San Antonio Express-News* (15 junho, 1998): 11A.
- [6] “As Políticas de Mudança da Reforma Educativa”, em Chester E. Finn e Theodor Rebarber, *Education Reform in the '90s* (Nova Iorque: MacMillan Press, 1992): 189.
- [7] Devido à sua coerência com outros indicadores de rendimento escolar (gastos com educação de recuperação por faculdades e empresas, outros testes padronizados), a inferência derivada deste terrível resultado sobrevive à crítica do teste NAEP de que as pontuações são baixas porque os alunos não têm incentivo para se esforçarem. Ver Joseph Murphy, *The Privatization of Schooling* (Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996): 139-48 para mais exemplos que ilustram que o desempenho dos alunos é totalmente inaceitável em quase toda a parte.
- [8] Chester E. Finn, Jr., “As Escolas”, em N. Kozodny (ed.), *What to Do About...* (Nova Iorque: Harper Collins, 1995).
- [9] A evidência é direta e indireta. As terríveis pontuações dos testes, incluindo as comparações internacionais embaraçosas, baseiam-se em toda a população estudantil. Os gastos crescentes de recuperação escolar por parte das empresas e faculdades não estão limitados aos diplomados do secundário do interior da cidade. A evidência direta dos problemas das escolas suburbanas inclui o artigo de Daniel J. Singal, “A Outra Crise na Educação Americana”, *The Atlantic Monthly* (novembro, 1991): 59-74; “Dólares não Significam Sucesso no Distrito da Califórnia” *Education Week* (3 dezembro, 1997) sobre os problemas num distrito escolar da Califórnia que gasta 12.100 dólares por aluno. Em San Antonio, Texas, os diplomados do ensino secundário que se candidatam à universidade têm de fazer o teste TASP para determinar se podem iniciar o ensino superior sem recurso a recuperação. Trinta estudantes do distrito mais rico da San Antonio, a suburbana Alamo Heights District, fez o teste TASP em setembro de 1992. Desses 30 estudantes, 22, 15 e 16 necessitaram de cursos de recuperação a Matemática, Inglês e Leitura, respetivamente. Ver também Jay P. Greene, Paul Peterson e Jiangtao Du, *The Effectiveness of School Choice: The Milwaukee Experiment* (Programa em Política de Educação e de Governo, Universidade de Harvard, 1997) para uma descrição sombria de escolas seculares particulares de Milwaukee; Kamrhan Farwell, “O Dinheiro não é sempre Equivalente a Bons Resultados nos Testes”, *The Press Enterprise* (10 agosto, 1998), artigo sobre vários distritos escolares da Califórnia; explosão de gastos em recuperação escolar pelas empresas, comunidades universitárias e universidades; George Clowes, “O Lado Negro do Desempenho Académico das Escolas Suburbanas”, *School Reform News* (janeiro, 2000): 7.
- [10] Ver Capítulo 4 de Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993) para uma explicação de como os pais são enganados.
- [11] Em “Fora com a Mediocridade”, *Policy Review* (verão, 1992): 80-83, Finn chama-lhe o “problema da complacência”. O fenómeno também é discutido em G. Carl Ball e Steven Goldman, “Melhorar a Produtividade da Educação”, *Phi Delta Kappan* (novembro, 1997): 231. É semelhante a atitude do público em relação a outra instituição política importante, o Congresso dos Estados Unidos. As pessoas pensam mal do Congresso dos EUA, mas os congressistas raramente perdem uma eleição.
- [12] John Miller, “Porque é que a Escolha da Escola Perdeu”, *Wall Street Journal* (4 novembro, 1993).
- [13] Sondagem Gallup citada em Paul G. Wyckoff, “Um Novo Caso para os Vouchers”, *Journal of Policy Analysis and Management* 10 (inverno, 1991): 112-16.
- [14] Daniel Akst, “Porque é que os Liberais Devem Adorar a Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* (6 abril, 1998): A14.
- [15] Denis Doyle e Douglas Munro, *Reforming the Schools to Save the City* (Baltimore: The Calvert Institute, 1997).
- [16] Jessica L. Sandham, “Flórida Aprova o 1.º Plano Estadual de Voucher”, *Education Week* (5 maio, 1999): 1, 21. Uma proposta semelhante foi rejeitada pela legislatura de 1999 do Texas.
- [17] Uma metáfora pode ajudar a ilustrar o absurdo incrível de tais políticas. Imaginemos termos de pagar um restaurante até que o proprietário (não nós) decide, só depois de pelo menos dois anos, que a comida não é suficientemente boa. Então, mesmo que o proprietário admita que o estabelecimento está com um fraco desempenho, nós só poderemos recuperar algum do nosso dinheiro noutro lugar.
- [18] Finn, em Kozodoy, 1995.
- [19] Albert O. Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).
- [20] Frederick M. Hess, “Folga Judicial: Os Riscos de Enfatizar a Equidade de Entrada em Detrimento do Desempenho Escolar”, *The Virginia Journal of Social Policy & the Law* 6 (outono, 1998): 13.
- [21] *Idem*.
- [22] Greg Vanourek, “A Cruzada da Escolha”, *Network News and Views* (dezembro, 1996).
- [23] Denis P. Doyle, “Porque é que os Vouchers São Necessários para as Crianças Pobres”, *Heritage Foundation Committee Brief* (10 maio, 1996).

- [24] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution Press, 1999): 14.
- [25] Troy Segal, “Salvar as Nossas Escolas”, *Business Week* (14 setembro, 1992): 70-78.
- [26] Rene Sanchez, “Riley Lança Ataque Contra os *Vouchers* Escolares”, *Washington Post* (24 setembro, 1997): A6.
- [27] Friedman citado em Edwin G. West, *Education Vouchers in Practice and Principle: A World Survey* (Washington: Documento de Trabalho do Desenvolvimento do Capital Humano #64, fevereiro, 1996): 7.
- [28] A ideia equivocada de que os maiores problemas do sistema existem principalmente em escolas do interior das cidades está profundamente enraizada. Considere, por exemplo, o título da *Education Week* (8 janeiro, 1998) número especial: “O Desafio Urbano.” A mesma suposição foi afirmada constantemente no número especial de 22 de janeiro, 1997, “A Qualidade Conta”; na maioria dos artigos senão em todas *Education Week* sobre as reformas K-12; e por Carol Ascher, Norm Fruchter e Robert Berne, *Hard Lessons* (Nova Iorque: Twentieth Century Fund, 1996). Títulos como *An Imperiled Generation: Saving Urban Schools* (Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, 1988) são comuns. Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), em *Selling Out Our Schools* (Milwaukee: Repensando Nossas Escolas, 1996) contém repetidas referências a “problemas em escolas públicas urbanas” e “centenas de sistemas escolares suburbanos de qualidade” (Jonathan Kozol, p. 13). Ann Bastian (p. 18) fala sobre a “crise na educação urbana” e diz que os “lugares reais em crise [são] 25 ou mais grandes sistemas urbanos, além de algumas centenas de subúrbios industriais decadentes e distritos rurais em vias de desaparecer”.
- [29] Paul T. Hill, “O Dilema do Inovador”, *Education Week* (14 junho, 2000): 33.
- [30] Para os *vouchers* como uma ferramenta geral da política do governo, este princípio está bem estabelecido; ver C. Eugene Steurle, “Problemas Comuns para Programas de *Voucher*”, *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*. Conferência (2-3 outubro, 1998) Documentos (Washington: Brookings Institution, 1998): 15.
- [31] Quentin L. Quade, “Cuidado! Se a Escolha da Escola é Tão Boa, porque não a Temos?”, *Network News and Views* (janeiro/fevereiro, 1996).
- [32] Por exemplo, as iniciativas de sondagens de escolha dos pais da Califórnia em 1993 e 2000.
- [33] A CEO America está a fazer *lobby* para um Programa de Crédito de Imposto (Linda Morrison, *The Tax Credits Program for School Choice* [Centro Nacional de Análise Política, março, 1998]) que tem como objetivo explícito “desencorajar escolas não-governamentais a aumentarem as suas taxas de matrícula e propinas”, isto é, limitando o acesso das escolas privadas a recursos.
- [34] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996): 35.
- [35] Daniel McGroarty, *Break These Chains* (Rocklin, Calif.: ICS Press, Prima Publishing, 1996): 98.
- [36] “*Vouchers* Escolares em Julgamento em Milwaukee e Cleveland”, *Mobilization for Equity* (fevereiro, 1998): 1, 3.
- [37] Peter Cookson em Edith Rasell e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993): 252.
- [38] Stan Karp em Lowe e Miner, 1996, p. 32.
- [39] Entrevista de Linda Darling-Hammond em Lowe e Miner, 1996, p. 12.
- [40] Editores são entrevistados em Lowe e Miner, 1996, pp. 14-15.
- [41] Joseph W. Newman, “Subornar os Estudantes para Saírem das Escolas Públicas”, *Education Week* (27 janeiro, 1999): 76, 53.
- [42] Ann C. Lewis, “Uma Proposta Modesta para Escolas Urbanas”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 5.
- [43] Albert Fondy, *School Vouchers in Pennsylvania: Bad Education Policy, Worse Public Policy* (Filadélfia: Pennsylvania Federation of Teachers, 1998).
- [44] Declaração de Nadine Strossen, presidente da ACLU, no sítio Freedom Channel Website (www.freedomchannel.com), 8 agosto, 2000.
- [45] David C. Berliner e Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995): 178.
- [46] Esta afirmação é sustentada e discutida com mais pormenor no contexto da falácia em “Pareceres do Tribunal sobre Questões Igreja-Estado são Fatores-Chave”.
- [47] Doyle e Munro, 1997.
- [48] Fondy, 1998.
- [49] Instituto Goldwater, “Os Top Dez Mitos sobre a Escolha da Escola” (Phoenix, Ariz.: autor, 1994). As conclusões são baseadas em dados de Atlanta, Indianápolis, Milwaukee, Phoenix e San Antonio. Em cada cidade há longas listas de espera para bolsas parciais disponíveis apenas para as famílias de baixos rendimentos. O último programa de financiamento parcial privado para baixos rendimentos atraiu 1,25 milhões de pedidos para 40.000 *vouchers*.
- [50] Esta afirmação é uma peça central de praticamente todos os artigos de *No on Prop 174*. Por exemplo, consideremos esta linha de um folheto anti-174 intitulado “Magoa os Miúdos, Magoa os Contribuintes”: “as escolas de *voucher* escolheriam quais os miúdos que entrariam”. De acordo com Wendy Wagenheim (“Porque é que o Dinheiro Público não Deveria Ir para as Escolas Privadas”, *Michigan Education Report* [outono, 1998]: 12): “Sob um plano *voucher*, são as escolas que fazem as escolhas, não os pais ou os estudantes.” Ver também a carta escrita pela Coligação Nacional para a Educação Pública (29 julho, 1997) e os comentários de Elliot Minberg com *People*

for the American Way publicados on-line no sítio *Freedom Channel Website*.

[51] Janet R. Beales, “Educar o Ineducável”, *Wall Street Journal* (21 agosto, 1996).

[52] McGroarty, 1996, p. 102.

[53] Barry McGhan, “Escolha e Compulsão”, *Phi Delta Kappan* 79, n.º 8 (abril, 1998): 610-15.

[a] *Dumping* no original.

[b] *Tracking* no original.

[c] A questão em análise é a norma constitucional que proíbe o financiamento de atividades religiosas com fundos públicos. Esta norma tem sido invocada em processos judiciais interpostos contra programas de escolha da escola pelos pais que permitem a utilização dos fundos em escolas instituídas por entidades religiosas.

[54] Joseph Viteritti, “O Despertar de Blaine: Escolha da Escola, a Primeira Emenda e Direito Constitucional Estatal”, *Harvard Journal of Law and Public Policy* 21, n.º 3 (verão, 1998).

[55] Darcia H. Bowman, “Estados Prestam mais Atenção a Leis da Escolha”, *Education Week* (1 março, 2000): 1, 24.

[56] Nina Shokraii Rees, “Relatório Anual da Escolha da Escola, 2000”, *The Heritage Background*, n.º 1354 (30 março, 2000).

[57] A importância política dos litígios entre Igreja-Estado é incerta. Alguns grupos religiosos como a Igreja Católica apoiam *vouchers* com financiamento público (como eles o entendem), ao passo que outros grupos religiosos se opõem a estes. Para exemplos deste último, ver Steve Kloehn, “Protestantes Visam Programas de Voucher à Escola”, *Chicago Tribune* (11 novembro, 1998).

[58] Llewellyn Rockwell, “Vouchers Escolares: Um Inimigo da Religião”, *The Wanderer* (setembro, 1998).

[59] *Idem*.

[60] Ed Feulner, “A Escolha da Escola é Uma Má Ideia?”, *Heritage Member News* (outono, 1998).

[61] Lieberman, 1993, pp. 290-92.

[62] Carol Ascher, “Contratos de Desempenho: Uma Experiência Esquecida na Privatização da Escola”, *Phi Delta Kappan* 77, n.º 9 (maio, 1996): 615; Polly Carpenter e George Hall: Relatório *Case Studies in Educational Performance Contracting: Conclusions and Implications* #R-900/1-HEW (Santa Mónica, Calif.: Rand Corporation, 1971).

[63] Emanuel S. Savas, *Privatization: The Key to Better Government* (Chatham, N.J.: Chatham House, 1987): 278.

[64] Education Alternatives, Inc. (EAI) é motivado a procurar economia de custos porque fica com metade de cada dólar poupado, mas os critérios de desempenho primários são os resultados dos testes; Elizabeth Gleick, “Privatizar Vidas”, *Time* (13 novembro, 1995): 88.

[65] Ascher, maio, 1996, p. 622.

[66] David F. Bradford e Daniel Shapiro, “As Políticas dos Vouchers”, *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*. Conferência [outubro 2-3, 1998] Documentos (Washington: Brookings Institution, 1998): 52.

[67] Peter Hutchinson, “Os Cinco C”, *Education Week* (17 setembro, 1997): 37, 39.

[68] Jonathan Alter, “A Última Esperança de Chicago”, *Newsweek* (22 junho, 1998): 30.

[69] Nancy Gibbs, “Escolas de Lucro”, *Time* (17 outubro, 1994): 48.

[70] FRBNY *Economic Policy Review* 4 (março, 1998).

[71] Andrew Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).

[72] *Education Week* (8 julho, 1998): 41, 43; diversos artigos numa edição especial “Schoolhouse Blues” (1 junho, 1997) do *San Antonio Express-News* disseram a mesma coisa. As mudanças constantes dos programas estão a tirar os professores da sala de aula, a baixar o moral e a criar pânico.

[73] Eric Hanushek, “Recursos da Escola e Desempenho Estudantil”, em Gary Burtless (ed.), *Does Money Matter?* (Washington: Brookings Institute, 1996); a última evidência: Conselho Legislativo Americano, *You Can't Buy Higher Grades: 50-State Report Card on American Education Funds* (abril, 2000).

[74] Para mais detalhes ver Lieberman, 1993.

[75] Numa pesquisa de 1997, três quartos dos reitores universitários relataram um aumento na última década do número de alunos que necessitam de ensino de recuperação ou de desenvolvimento. Arthur Levine e Jeannete S. Curetin, “Vida Universitária: Um Obituário”, *Change* (maio/junho, 1998): 14-17, 51. No Texas, os gastos no ensino de recuperação aumentaram dramaticamente, de 38,6 milhões no biênio 1988-1989 para 172 milhões até ao biênio 1998-1999; um aumento de 346%; Jeff Judson, *The True State of Texas Education* (San Antonio: Fundação Texas Public Policy, 1998); Em todo o país, “30% dos estudantes universitários caloiros fazem cursos de recuperação porque não sabem ler, escrever ou fazer contas corretamente. Nas faculdades comunitárias, a percentagem é frequentemente muito mais elevada – e está a aumentar”. David Wessel, “A Perspetiva”, *Wall Street Journal* (19 novembro, 1998): A1.

[76] *School Reform News* (abril, 1998): 7: “De acordo com a revista *Training*, 20% das empresas recentemente inquiridas ensinavam aos seus novos contratados leitura, escrita, aritmética ou Inglês – embora dois terços deles já tivessem diplomas do ensino secundário.”

- [77] Chester E. Finn, Jr. e Michael J. Petrilli, “Washington versus Reforma Escolar”, *The Public Interest* (outono, 1998): 63.
- [78] Henry Levin, “A Economia da Escolha Educacional”, *Economics of Education Review* 10 (1991): 137-58; Carol Ascher, Norm Fruchter e Robert Berne, *Hard Lessons: The Promises of Privatization* (Nova Iorque: The Twentieth Century Press, 1996).
- [d] *Common School* no original. Movimento escolar do século XIX nos EUA e Canadá que tinha como objetivo educar todos juntos em competências básicas universais.
- [79] Mark Schneider, Paul Teske, Melissa Marschall e Christine Roch, “A Escolha da Escola Constrói Comunidade”, *The Public Interest* (outono, 1997): 86-90.
- [e] Sendo a frequência da escola determinada pela residência e as zonas residenciais das minorias majoritariamente habitadas por essas minorias, as escolas eram frequentadas apenas por alunos dessa minoria. *Busing* foi a designação dada a uma política de dessegregação racial das escolas que consistia no transporte de crianças para escolas longe da sua residência com o objetivo de criar maior heterogeneidade social nas escolas.
- [80] Governador Gray Davis da Califórnia citado em David Broder, “Reformar a Educação é Uma Tarefa Ádua”, *San Antonio Express-News* (2 março, 1999): 7B.
- [81] Ver as conclusões do Congresso dos EUA citado em David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997).
- [82] David C. Berliner, “Mitologia e o Sistema Americano de Educação”, *Phi Delta Kappan* 74 (1993): 638.
- [83] Jeanne Allen, presidente do Centro para a Reforma Escolar, disse: “Se estas coisas [as acusações de que a escolha mínima, quase nula competição, tentada em Milwaukee desde 1993 não tinham ajudado os alunos academicamente ou criado maior equidade para as minorias raciais] eram verdade, dois dos principais argumentos dos defensores da escolha seriam refutados.”
- [84] George Clowes, “Depois de 15 Anos, a Nação ainda Está em Risco”, *Intellectual Ammunition* (setembro/outubro, 1998): 5; William J. Bennett, Willard Fair, Chester E. Finn Jr., Rev. Floyd Flake, E. Hirsch, Will Marshall, Diane Ravitch *et al.*, “A Nação ainda Está em Risco”, *Policy Review* 90 (julho/agosto, 1998).

Capítulo 7 – Questões de regulamentação do governo

Um número significativo de conservadores e libertários prefere o *status quo* ao efeito esperado das principais propostas de escolha da escola pelos pais. Opuseram-se às propostas importantes porque têm medo que a teia regulamentar que atrapalha as escolas “públicas”^[1] envolva as escolas particulares. A teia é tão sufocante que por vezes as autoridades escolares locais e estaduais recusam os dólares federais devido às novas regras que iriam implicar.^[2]

O medo do aumento da regulamentação das escolas particulares é muito grande. Afasta a maioria dos apoiantes conservadores da escolha dos pais, o que leva a propostas mais fracas. Num dos casos, o medo de regulação levou um conjunto de grupos conservadores a fazerem uma proposta de crédito tributário modesta^[3] especificamente destinada a alterar o *status quo* o menos possível! Os dois objetivos principais do plano de crédito fiscal são evitar que as mensalidades das escolas particulares aumentem e minimizar o impacto no financiamento da escola “pública”. Os objetivos declarados destinam-se a ajudar os utentes das escolas particulares existentes, transferindo mais algumas crianças para escolas particulares, e a manter o sistema de ensino tal como está. Os programas restritivos são mais vulneráveis à regulamentação porque deixam a maior parte do *status quo* no lugar, constituindo-se uma clientela natural da regulamentação.

A premissa fundamental dos opositores conservadores da escolha da escola pelos pais é “o princípio fundamental de que o controlo segue o subsídio”.^[4] Llewellyn Rockwell referiu que propostas como o cheque-ensino de 2600 dólares da Proposta 174 da Califórnia são um inimigo da religião^[5] e que iriam prejudicar as escolas particulares porque o governo iria associar condições debilitantes ao dinheiro.^[6] A teoria subjacente a estes pontos de vista é que as condições debilitantes surgiriam gradualmente à medida que as escolas particulares se tornassem subsídio-dependentes.^[7] Para Charley Reese, “o resultado a longo prazo [dos cheques-ensino] será que as escolas particulares se tornarão tão más quanto as escolas do governo”.^[8] De acordo com Quentin Quade, um forte crítico desta atitude, as pessoas que têm esta visão “acreditam que qualquer dinheiro dos impostos, independentemente do método de distribuição, se torna, inevitavelmente e em última análise, um veículo para o domínio pelo Estado e a perda de identidade independente”.^[9] De acordo com o cenário de Reese, as escolas particulares e “públicas” tornam-se mais semelhantes pois as escolas particulares adquirem as desvantagens das “escolas públicas”. Se as escolas particulares se tornam mais parecidas com as escolas “públicas”, os utentes mais antigos das escolas particulares ficam a perder e os benefícios para os participantes do programa de escolha desaparecem gradualmente.

As propostas limitadas de escolha que atualmente recebem mais atenção podem levar exatamente àquilo que os críticos conservadores como Rockwell e Reese receiam. No entanto, numa indústria de educação competitiva é muito menos provável que se verifiquem tais efeitos. Isso obrigaria todas as escolas a serem passíveis de escolha, e as escolas particulares beneficiariam em deixarem de ser obrigadas a cobrar mais por serviços que são mais baratos de produzir, a sua maior desvantagem. Uma indústria de educação competitiva tornaria as escolas “públicas” e particulares mais semelhantes ao transferir algumas vantagens das escolas particulares para as escolas “públicas”.

Questões fundamentais

Quando fundos públicos aumentam o poder de compra geral ou subsidiam a compra de bens ou serviços específicos, isso provoca restrições no comportamento dos compradores subsidiados ou dos seus fornecedores? Quão onerosas são as restrições resultantes? Como é que a probabilidade de existirem efeitos negativos se compara a prováveis melhorias a longo prazo na educação básica e secundária? O mal está nos pormenores? Será que algumas versões da escolha fomentam, muito mais do que outras, restrições onerosas? Há ganhos e perdas envolvidos na resolução das questões-chave?

Programas de escolha da escola que estabelecessem uma indústria de educação competitiva envolveriam alguns riscos. Quando o dinheiro dos impostos “segue” as crianças para as escolas particulares, alguns utentes de escolas particulares podem lamentar-se da perda de autonomia da sua escola. Por outro lado, o insucesso na adoção de uma indústria de educação competitiva implica certezas intoleráveis. Não se correr esse risco – minimizado pela versão de indústria de educação competitiva escolhida – significa que os efeitos do *status quo* permanecem, incluindo o perigo significativo de encerramento de muitas escolas particulares. Muitas escolas particulares, incluindo algumas que são bastante populares, estão em sérias dificuldades financeiras.^[10] As escolas particulares são alvo de efeitos negativos consideráveis porque têm de competir com escolas “públicas” relativamente bem financiadas, com taxas zero de matrícula. Representantes das escolas católicas explicaram que têm de manter a mensalidade baixa para evitar tornarem-se escolas exclusivas para a elite financeira, e “a impossibilidade prática de manter o atual sistema apenas com a presente fórmula (baixa taxa de matrícula – um subsídio por estudante de 500 dólares [básico] a 700 dólares [secundário]) para apoio”.^[11] “Poderá ser necessário encerrar algumas escolas.”^[12] De acordo com Peter Cookson, “o sistema paroquial está numa fase de declínio rápido e à beira da falência nas cidades do interior”.^[13] Quentin Quade salientou que as escolas particulares “estão arruinadas, na maior parte dos casos irremediavelmente, porque estão privadas dos recursos que receberiam se os pais fossem livres de escolher sem penalização financeira”.^[14] Exemplos recentes incluem uma escola particular popular que teve de recorrer a um empréstimo de emergência para conseguir pagar os salários.^[15] O falhanço em implementar uma indústria de educação competitiva colocará em risco muitas escolas particulares. De acordo com Quade, os críticos conservadores dos cheques-ensino e dos créditos fiscais “revelam uma completa falta de proporcionalidade na avaliação dos graus de risco e perigos imediatos *versus* perigos remotos”.^[16] Quade continua a salientar que os cheques-ensino e os créditos fiscais reduzem a probabilidade de intervenções federais. “Ao diminuir o papel das autoridades do Estado central, [a escolha através de cheques-ensino ou créditos fiscais] diminuiria a capacidade federal para interferir através dessas agências estatais.”^[17]

Evidência

Os cheques-ensino e os créditos fiscais subsidiam diretamente quem compra educação, não os produtores de ensino. Este é um aspeto fundamental por duas razões: esta política mantém a separação entre Igreja e o Estado, e o controlo segue o dinheiro com muito mais frequência quando o governo compra algo diretamente.

Há muito pouca fundamentação empírica que legitime uma preocupação séria com o aumento da regulação das escolas particulares resultante de créditos fiscais ou subsídios através de cheques-ensino por parte de quem compra educação. A Austrália fornece apoio público às escolas estatais e não-governamentais e o setor privado “é notavelmente livre de regulação”.^[18] Aqui, nos Estados Unidos, a experiência com outros grandes programas de subsídios de compra não justifica o medo do controlo

governamental. Não há qualquer fundamentação que preveja danos suficientemente relevantes para as escolas particulares que justifique a recusa de benefícios generalizados, mesmo que modestos, aos outros estudantes do ensino básico e secundário. Praticamente nenhum exemplo de ajuda na aquisição, incluindo programas de cheques-ensino, deu origem a uma nova regulamentação para os compradores subsidiados ou seus fornecedores.[19] Estes exemplos incluem a Segurança Social, vales-refeição, Ajuda a Famílias com Crianças Dependentes (AFDC = “assistência social”), cheques de habitação, cheques de treino e, principalmente, o apoio da Lei GI que foi gasto em universidades particulares, incluindo faculdades afiliadas à Igreja. Algum controlo seguiu os subsídios de aquisição em apenas alguns programas *federais*. No entanto, os governos *estaduais* têm o papel mais importante na política do ensino básico e secundário e regulam as escolas particulares, mesmo aquelas que não aceitam dinheiro do Estado. Os Estados exercem a sua autoridade para regulamentar com base nas leis de escolaridade obrigatória.[20] Em qualquer caso, o governo tem um registo[21] muito melhor como regulador do que como produtor.

A regulamentação das faculdades e universidades é o exemplo mais frequentemente alegado de controlo que acompanha o dinheiro dos impostos. As faculdades e universidades que admitem alunos subsidiados com recursos federais ou empréstimos devem obedecer a requisitos antidiscriminatórios. Embora Joseph Bast e David Harmer[22] e David Kirkpatrick[23] argumentem que o cumprimento não é oneroso – as ofertas de cursos e conteúdos curriculares não são afetados –, as faculdades de Hillsdale e Grove City consideraram que tinham de excluir alunos subsidiados pelo governo federal. Os subsídios de empréstimo à habitação para os veteranos de guerra e para quem compra casa pela primeira vez são outro exemplo. Os construtores que vendem a estes compradores devem obedecer a certos requisitos de construção. Embora isso possa incomodar os construtores e os benefícios reais sejam duvidosos, um encargo indevido não é evidente.

As maiores ameaças para as escolas particulares são: 1) “concorrentes” que não precisam de cobrar propinas (ou seja, as escolas “públicas”, em particular as escolas *charter*); 2) programas de escolha muito restritivos que obrigam as escolas a aceitarem todos os candidatos ou a rejeitarem-nos de forma aleatória se a procura exceder o espaço disponível; e 3) programas que proíbem reforços privados (as escolas particulares têm de aceitar os fundos públicos como pagamento integral). Um programa de escolha universal que proibisse reforços privados eliminaria serviços que custam pouco mais do que o montante do financiamento público. Ninguém teria de pagar milhares a mais por algumas centenas de dólares de serviço adicional.

O Plano de Escola Particular aprovado pelo distrito escolar de Houston[24] é um bom exemplo da segunda ameaça. Para receber dinheiro do distrito, a escola tem de aceitar o pagamento do distrito de 3575 dólares como pagamento integral, e “as escolas teriam de cumprir as normas de acreditação do Estado, *respeitar as leis estaduais que regem as escolas públicas* [itálico nosso] e aceitar todos os alunos, independentemente da sua conduta e desempenho académico”; basicamente, tornar-se-iam escolas “públicas”. Os alunos só podem frequentar escolas pseudoprivadas elegíveis se falharem numa escola de baixo desempenho. O administrador das escolas de Houston insiste que o Plano de Escola Particular não é um programa de cheque-ensino, apenas uma expansão da política existente no distrito de contratar as escolas particulares para a educação especial, educação alternativa e evitar a sobrelotação. As mesmas exigências aplicam-se às escolas “particulares” que estão dispostas a ajudar Houston a lidar com a sobrelotação. Os alunos apenas podem frequentar uma escola pseudoprivada participante se o distrito disser que não há espaço para os acomodar na escola “pública” do seu bairro.[25]

O administrador de Houston Rod Paige tem razão ao dizer que a sua política não é um programa de cheque-ensino. Nem sequer é um programa de escolha da escola pelos pais. Podemos escolher a

partir de um menu definido pelo governo se o distrito escolar de Houston decidir que a escola que nos foi atribuída não é suficientemente boa ou está muito cheia. Incrivelmente, a *School Reform News*^[26] descreveu o programa de Houston na seção “Pais em Controle”(de quê?), e o Centro para a Reforma da Educação deu ao programa Houston o seu apoio *incondicional*.^[27]

O recém-promulgado programa da Flórida é mais um exemplo da segunda ameaça e, juntamente com Milwaukee, um exemplo do terceiro (que proíbe reforços privados). O tão aclamado programa de cheque-ensino da Flórida tem uma definição altamente comprometida de escolha pelos pais.^[28] As famílias da Flórida podem usar algum dinheiro dos impostos destinado à educação dos filhos se o governo decidir que a escola “pública” que lhes foi atribuída não foi suficientemente boa durante, pelo menos, dois dos quatro anos anteriores. O governo, e não os pais, decide se mantém todo o dinheiro dos impostos destinado a cada criança, ou apenas parte deste. Apenas 23% dos alunos do quarto ano da Flórida são proficientes em leitura (50% estão abaixo do básico).^[29] O grau de proficiência em Ciências no oitavo ano é quase o mesmo, e a proficiência a Matemática é ainda pior. Ainda assim, o Estado entende que apenas quatro escolas “públicas” da Flórida são tão más que se deve permitir aos pais que gastem uma parcela dos impostos escolares noutra lugar. Apesar de tudo, os padrões estão a aumentar. No ano letivo de 2000-2001 o Estado “chumbou” 170 escolas; apenas 6,1% das 2790 escolas “públicas” da Flórida, embora 50% dos alunos do quarto ano estejam abaixo do básico.^[30] O limite máximo de participação, extremamente baixo, é uma das principais razões pelas quais o programa da Flórida não irá dar origem a uma indústria de educação competitiva. O programa também contém um outro grande assassino da concorrência. Criou preços controlados ao proibir reforços privados para as aulas particulares.

Concorrência e vigilância eterna

As políticas de escolha da escola pelos pais que maximizam a concorrência minimizam o risco de novas regulamentações. Maximizar a concorrência não compromete outros objetivos importantes da reforma da escola. Como se refere nos próximos capítulos, o oposto tem mais probabilidade de ser verdade. A concorrência é o mecanismo regulador fundamental da maior parte da economia. Propostas de escolha que criem as condições descritas no Capítulo 2 irão beneficiar muito os alunos das escolas particulares, incluindo, nomeadamente, as muitas crianças que serão transferidas para escolas particulares que ainda não existem.

A probabilidade de existência de regulamentação pesada é muito pequena com qualquer programa de escolha dos pais em grande escala. As propostas de escolha normalmente contêm uma linguagem que desencoraja novas restrições sobre as escolas particulares. Além disso, uma coligação suficientemente grande para decretar uma significativa escolha dos pais pode defendê-la dos assaltos marginais mais dissimulados. Exemplos como o plano de Houston são exceções importantes. Mas mesmo as versões fracas de escolha da escola pelos pais, que produzem pouca concorrência em geral, não constituem uma ameaça à autonomia da maioria das escolas particulares existentes. Um dos principais motivos é que a maioria das escolas particulares atuais são afiliadas à Igreja. Uma regulamentação destinada a estas violaria a separação constitucional entre Igreja e Estado. As escolas particulares seculares não têm qualquer proteção contra a primeira emenda da Constituição, mas são raras. As escolhas dos pais muito restritivas irão manter os seus números pequenos, e os pequenos círculos eleitorais das escolas particulares seculares coloca-as em risco de aumento de regulamentação. No entanto, numa indústria de educação competitiva, as escolas particulares seculares terão circunscrições muito maiores e as forças pró-regulamentação serão muito mais fracas.

O medo da regulamentação debilitante das escolas particulares é um problema sério. Os atuais

mecanismos de financiamento e governação sobreviverão a tudo, menos a um ataque bem concebido por parte dos defensores da escolha da escola pelos pais unidos. Os defensores da escolha devem minimizar o risco de aumento da regulamentação, decidir manter uma vigilância eterna contra esta e convencer os conservadores descontentes e libertários de que os riscos das alternativas para as escolas particulares e para a nação são uma ameaça muito maior. O apoio a uma versão de indústria de educação competitiva de escolha pelos pais é a melhor maneira de o fazer.

Um movimento em direção a uma indústria de educação competitiva é autorreforçador. Ao minimizar o risco de regulamentação debilitante, este movimento iria trazer de volta alguns conservadores dissidentes. O seu regresso poderia ajudar a reorientar o movimento de escolha da escola pelos pais para o objetivo fundamental de reforma de todo o sistema. Só uma verdadeira concorrência pode conseguir isso.

Enquanto o medo do aumento da regulamentação recebe demasiada atenção, a questão dos custos – assunto do próximo capítulo – não recebe a suficiente.

- [1] Joe LeConte, “Escolas Ficam a Saber que os *Vouchers* Podem Ter Custos Ocultos”, *Wall Street Journal* (26 janeiro, 1999).
- [2] Gregory Fossedal, “Ajuda às Escolas? Experimentem Desregular”, *Wall Street Journal* (27 março, 1996).
- [3] Linda Morrison, *The Tax Credits Program for School Choice* (Mackinaw, Mich.: National Center for Policy Analysis Policy Report #213 (1998).
- [4] Murray Rothbard, *Free Market* (janeiro, 1994): 1.
- [5] Llewellyn Rockwell, “*Vouchers* Escolares: Um Inimigo da Religião”, *The Wanderer* (setembro, 1998).
- [6] Llewellyn Rockwell, “Iniciativa Onerosa Prejudicará as Escolas Privadas”, *Human Events* (28 agosto, 1993): 10.
- [7] John Miller, “Excluir”, *The New Republic* (30 novembro, 1992): 12-13.
- [8] Charley Reese, “*Vouchers* São Uma Má Ideia”, *The Orlando Sentinel* (19 novembro, 1998).
- [9] Quentin Quade, “Devem os Dólares dos Impostos Matar a Independência das Escolas?”, página Web do Blum Center, www.marquette.edu/blum/taxkill.html (8 agosto, 2000).
- [10] Quentin Quade, “Colocar a Armadura e Avançar: Nunca Desistir!”, *School Reform News* (junho, 1998): 16, 20.
- [11] Jeff Archer, “Católicos de Chicago Reformam o Seu Financiamento Escolar”, *Education Week* (13 janeiro, 1999): 1, 14.
- [12] *Idem*.
- [13] Peter Cookson, “Resposta à Análise de Bruce Cooper sobre a Controvérsia da Escolha”, *Journal of Education Finance* 19 (outono, 1993): 223-25.
- [14] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996): 2.
- [15] Joe Klein, “Preocupações Paroquiais”, *Newsweek* (22 setembro, 1996): 27.
- [16] Quade, 8 agosto, 2000.
- [17] *Idem*.
- [18] William L. Boyd, “Equilibrar as Escolas Públicas e Privadas: A Experiência Australiana e Implicações Americanas”, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9, n.º 3 (outono, 1987): 183-97.
- [19] Joseph L. Bast e David Harmer, “*Vouchers* e Liberdade de Educação: Um Debate”, *Policy Analysis Monograph* n.º 269, The Cato Institute (1997); Quade, 8 agosto, 2000.
- [20] Visto que a frequência de uma “escola” é obrigatória, o governo deve estabelecer e reforçar uma definição de “escola”. Milton Friedman, “A Única Solução é a Competição” (entrevista com George Clowes), *School Reform News* (dezembro, 1998): 20, 16-17.
- [21] Herbert Gintis, “A Política Económica da Escolha da Escola”, *Teachers College Record* 96 (primavera, 1995): 492-511.
- [22] Bast e Harmer, 1997, p. 6, nota final 15.
- [23] David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea that Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997): 97. O Supremo Tribunal suspendeu a intervenção federal porque o Congresso tinha determinado especificamente que a sua intenção era a de apoiar *instituições* particulares (ênfase em Kirkpatrick).
- [24] “Distrito Escolar de Houston Aprova Plano da Escola Privada”, *School Reform News* (junho, 1998): 11.
- [25] “Houston Poderá Contratar com Escolas Privadas”, *School Reform News* (janeiro, 1997): 15.
- [26] *Idem*, nota 24.
- [27] *Monthly Newsletter* 45 (junho, 1998).
- [28] “Vitória na Flórida!” foi o título principal e história de capa do conservador Heartland Institute para a *School Reform News*, junho, 1999.
- [29] A National Assessment of Education Progress (NAEP) publicou na *Education Week* (11 janeiro, 1999): 110, 137. Dados de leitura são para 1994; dados de Matemática e Ciências são de 1996.
- [30] *School Reform News* (junho, 1999): 4.

Capítulo 8 – Negligenciar os custos

O *status quo* é inaceitável a qualquer preço, mas isso não torna os custos irrelevantes, seja como resultado da reforma, seja como um defeito do sistema atual. A questão do custo é particularmente importante para os agregados familiares sem filhos em idade escolar e para as famílias que assumem que a sua escola suburbana é boa.[1] As despesas das escolas “públicas” ajustadas pela inflação aumentaram rapidamente mesmo quando o declínio dos resultados foi mais rápido e os custos oficiais do setor público subestimam os custos totais.[2] Os aumentos reais na despesa por aluno (172% entre 1960 e 1990),[3] assim como os indicadores não monetários como o *ratio* professor-aluno (50% de aumento de 1960 a 1990) e o “apoio” administrativo,[4] não deram origem a aumento de resultados dignos de nota, muito menos proporcionais. Na verdade, só recentemente é que *alguns* indicadores de resultado, como os resultados dos testes, pararam de cair. Depois de provavelmente terem batido no fundo, na realidade alguns resultados de testes aumentaram. As taxas de proficiência ainda são bastante baixas, e as pontuações ainda estão muito abaixo de níveis anteriores.[5] Além disso, há uma grande suspeita de que o treino específico para os testes e as alterações nos mesmos são responsáveis por esta recuperação.[6] Indicadores como o rápido aumento dos custos dos cursos de recuperação para os alunos que entram na faculdade sugerem uma deterioração contínua da eficiência das escolas “públicas”. [7]

Embora as estatísticas das despesas não possam incluir a recolha de informação, comunicação, tomada de decisão, execução de contratos e custos de acesso em que os pais incorrem, esses custos de transação recentemente foram adicionados ao debate da escolha da escola pelos pais. Mais uma vez, os efeitos variam quando se consideram programas restritivos típicos, que apenas distribuem algumas crianças pelas escolas existentes e que pouco mudaram, ou uma versão de indústria de educação competitiva que muda o sistema. Esta última tem menores custos de transação. Provavelmente, muito mais baixos do que os custos de transação do sistema atual.

Mais dinheiro!?

Dados oficiais incompletos[8] indicam que a despesa por aluno é, em média, de pelo menos 7000 dólares por ano. Há muitos exemplos de sistemas escolares com uma despesa anual por aluno superior a 10.000 dólares (sistemas urbanos em Nova Jérсия, Nova Iorque, Washington, DC). Quase todas as escolas particulares gastam menos por aluno, mesmo após ajustamento considerando as diferenças nas obrigações das escolas públicas e particulares.[9] Literalmente, centenas de estudos falham ao tentar associar maiores despesas a melhores resultados.[10] Isto não significa que as escolas não podem usar mais recursos para melhorar; apenas significa que, normalmente, não o fazem.

Entre 100.000 a 200.000 dólares de impostos suportam uma sala de aula com 20 crianças e, em média, um professor custa menos de metade do valor mais baixo.[11] Ainda assim, alguns analistas acreditam que mais dinheiro é a resposta para a crise dos resultados. Os opositores da escolha da escola pelos pais, como Kevin Smith e Kenneth Meier, consideram “difícil de entender como os decisores de políticas educativas podem efetivamente esperar melhorar o desempenho do aluno tendo em conta os

recursos limitados à sua disposição”.^[12]

Comparação entre “público” e particular

Resultados

As comparações inqualificáveis entre desempenho escolar particular e “público” são uma importante concessão aos opositores da concorrência como Albert Shanker e Bella Rosenberg,^[13] Kevin Smith e Kenneth Meier,^[14] e a céticos como Donald Frey^[15] e Dan Goldhaber.^[16] “Os resultados dos testes padronizados são uma medida muito crua do sucesso.”^[17] Não refletem muitas das vantagens que as escolas particulares devem ter para alcançarem os elevados níveis de satisfação dos pais de que gozam. Critérios como disciplina, segurança, clima moral e atenção individual são especialmente importantes na grande maioria das escolas particulares relativamente baratas que não têm qualquer apelo pretensioso. Os pais que escolhem as escolas particulares por razões não religiosas, incluindo, muitas vezes, escolas sectárias, não iriam continuar a pagar as mensalidades se não obtivessem grandes benefícios. É evidente que os opositores da escolha fazem comparações que são menos favoráveis às escolas particulares. Por exemplo, Shanker e Rosenberg recorreram aos dados de 1990 da Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP) para salientarem que “os alunos em todas as escolas “públicas” e particulares [*italico no original*] estão a atingir níveis desastrosamente baixos”.^[18] Frey fez uma comparação semelhante.

A qualificação fundamental das comparações dos resultados dos testes é a desvantagem financeira das escolas particulares. Têm de competir com escolas “públicas” muito melhor financiadas e mensalidades a custo zero. As escolas particulares que, na maioria das vezes, são comparadas com as escolas “públicas” são as seculares, que não beneficiam de subsídios da Igreja e, portanto, estão mais vulneráveis a problemas financeiros. As comparações subutilizam e subestimam as vantagens de custo-eficiência das escolas particulares.

Custo

Os defensores da escolha deviam recorrer muito mais à comparação de custos.^[19] Isto é verdade mesmo que os dados de custos subestimem as vantagens do custo das escolas particulares. Os dados de custos do setor público são incompletos,^[20] e os esforços para controlar as diferenças favorecem as escolas “públicas”. Analistas como Robert Genetski sobreajustam a obrigação das escolas “públicas” de aceitarem todas as crianças.^[21] As comparações de custos não levam em conta todas as diferenças de eficiência impostas pelo processo político e o recurso a zonas de frequência. São feitos todos os esforços para colocar completamente de parte as despesas para necessidades especiais das escolas “públicas”, com a consequência de que as comparações não favorecem as escolas particulares tanto quanto deveriam. Por exemplo, as comparações ajustam as estimativas de custo das escolas particulares para refletir que cada *campus* da escola “pública” aceita quase todas as crianças. Os ajustes não levam em conta que o fracasso em se especializarem inflaciona os custos. Custa mais por criança oferecer serviços de educação especial em quase todos os *campus* do que em apenas alguns. Fornecer serviços especiais em muitos agrupamentos escolares também cria maiores desajustes entre as necessidades de serviços das crianças e as competências disponíveis num determinado *campus*. Os desajustes reduzem a qualidade dos serviços que os alunos com necessidades especiais recebem. O mesmo é válido para muitas das disciplinas de opção disponibilizadas aos alunos regulares. A escolha dos pais e a especialização iria diminuir os custos e melhorar a qualidade. O recurso a zonas de matrícula em vez da escolha dos pais para determinar os utentes de cada escola aumenta o número de crianças com aparentes necessidades especiais ao aumentar a diversidade de capacidades dos alunos, interesses e estilos de aprendizagem presentes em

cada *campus* de aprendizagem. As escolas particulares especializadas escolhidas pelos utentes servem as necessidades especiais com muito mais eficiência. As comparações de custos também não levam em conta o maior nível de satisfação dos pais com as escolas particulares.

As escolas particulares já recebem crianças que as escolas “públicas” não tencionam servir adequadamente.[22] Os contribuintes pagam para inscreverem milhares de crianças em escolas particulares, mas são as autoridades escolares, e não os pais, que exercem a escolha.

Os custos da escolha

Perceção

Os custos mais elevados parecem óbvios para as muitas pessoas que pensam apenas em termos de escolha muito limitada. Henry Levin e Cyrus Driver referiram que a escolha dos pais – definida como um programa de cheque-ensino fortemente restritivo – significaria um aumento nos custos de 25% ou mais.[23] Edward Fiske fez uma generalização ainda mais intrigante. Baseando-se num estudo de escolha “controlada” de Cambridge, Massachusetts, Fiske afirmou que “todas as partes têm de reconhecer que a escolha vai custar mais”. [24] É discutível se uma escolha “controlada” é mesmo uma verdadeira escolha dos pais. Escolha “controlada” significa que os pais identificam as suas três escolas “públicas” favoritas e depois as autoridades distritais escolhem a escola, não necessariamente uma das três.[25] Embora Fiske diga que a escolha controlada é uma ótima ideia porque “as leis da oferta e da procura devem ter o seu preço [p. 197]”, as condições de escolha controlada não se assemelham, nem remotamente, às condições de um mercado competitivo.

Abordagens inofensivas à escolha dos pais evitam que as escolas “públicas” percam dinheiro quando os alunos saem. Uma vez que o dinheiro público que cobre a transferência da escola “pública” atribuída não vem do orçamento do distrito escolar, as abordagens inofensivas aumentam os custos totais por definição. Por exemplo, Porto Rico financia a escolha dos pais com o dinheiro proveniente da venda de aparelhos de telecomunicações. As famílias podem usar cheques de 1500 dólares para pagar as mensalidades em escolas particulares ou pedir a transferência para uma escola “pública” diferente. As escolas “públicas” de Porto Rico recebem 1500 dólares quando aceitam uma transferência, mas não perdem 1500 dólares quando um aluno sai. Se os 1500 dólares excederem o custo adicional do aluno, há um incentivo financeiro para atrair alunos. Note-se o que as escolas “públicas” iriam ganhar com a rotatividade dos estudantes. Através da especialização programática ou metodológica uma escola “pública” de Porto Rico poderia atrair algumas transferências à escolha, ao mesmo tempo que afastaria alguns dos alunos atribuídos, ganhando 1500 dólares por aluno substituído. Os planos inofensivos são caros. Reduzem as pressões competitivas,[26] por pequenas que sejam e, como o exemplo de Porto Rico ilustra, podem dar origem a incentivos perversos.

É inegavelmente verdade que a escolha para alguns, com papelada extra e funcionários para um centro de informação aos pais, irá custar mais, mas a escolha dos pais não precisa do aumento das despesas públicas na escolaridade básica e secundária. Numa época em que os políticos lançam campanhas com promessas como “leia os meus lábios, não há novos impostos” [27] e perdem eleições por quebrarem essa promessa, e a expressão *revolta dos impostos* é ouvida e vista muitas vezes, os defensores da escolha devem demonstrar como as restrições à escolha parental afetam as despesas administrativas e refutar vigorosamente as generalizações sobre os custos da escolha dos pais. Infelizmente, em vez de explicarem que as despesas administrativas dependem da versão de escolha dos pais adotada, os defensores da escolha da escola pelos pais cometem outro erro. Para desviarem as acusações de que a escolha vai custar mais, os defensores da escolha da escola pelos pais propõem um nível mais baixo de apoio do governo para as transferências (discriminação) do que para os alunos da

escola “pública” para que a diferença cubra as despesas adicionais supostamente associadas à escolha dos pais.

Realidade

Estudos acerca dos custos da escolha da escola pelos pais, como as descobertas de Levin e Driver, apenas mostraram que as versões restritas de escolha são pelo menos tão caras quanto o *status quo*. Isso não é surpresa. Os programas restritivos de cheques-ensino e de escolha da escola “pública” não vão eliminar quaisquer funções administrativas e irão adicionar algumas. Por exemplo, a adoção da escolha entre as escolas “públicas”, com ou sem escolas *charter*, implica tarefas administrativas para controlar o movimento estudantil e o conseqüente desvio de recursos. Além disso, a saída limitada das escolas impopulares poderia aumentar as despesas de capital através do aumento do excesso de capacidade.

Não seria necessário um aumento da burocracia para estabelecer os elementos fundamentais de uma indústria de educação competitiva. As autoridades não terão de gerir as escolhas dos pais. Na verdade, uma indústria de educação competitiva irá provavelmente reduzir muitas das despesas administrativas que caracterizam o *status quo*. Se as delegações distritais não desaparecerem por completo, irão parecer-se mais com o aparato administrativo muito menor do sistema das escolas católicas do que com a estrutura administrativa muito maior típica de grandes distritos urbanos.^[28] Uma indústria de educação competitiva provavelmente tornará as escolas mais pequenas e mais numerosas, por isso a escolha dos pais pode nem sequer aumentar os custos de transporte de forma permanente.

As versões menos restritivas da escolha da escola pelos pais que maximizam as forças competitivas podem operar com o atual nível de financiamento público dos serviços de educação básica e secundária, ou ainda menos. Uma indústria de educação competitiva daria a crianças semelhantes o mesmo apoio público independentemente da escola que frequentassem, por isso uma indústria de educação competitiva levaria à uniformização do financiamento, um resultado determinado por tribunal num número cada vez maior de Estados.

Através de livre entrada e saída, uma indústria de educação competitiva indicaria aos responsáveis quando é que o financiamento público é consistente com os seus objetivos. As mudanças no número de vendedores uniformizam as taxas de lucro dos mercados com níveis semelhantes de risco, por isso os empresários da educação irão abrir mais escolas até que as escolas típicas atinjam taxas normais de retorno. As famílias incapazes de fazerem reforços com fundos privados têm acesso a uma boa educação desde que o nível de financiamento público seja o suficiente para fazer com que muitas escolas aceitem os fundos públicos como pagamento quase total.^[29] A sobrelotação e os serviços acessórios de baixo valor indicariam que o apoio público é excessivo, tal como foi feito com a pré-desregulação do setor aéreo. A maioria das tarifas estabelecidas pelo Civil Aeronautics Board (CAB) era muito atraente para as companhias aéreas. O CAB protegeu as companhias aéreas regulamentadas da concorrência de novas companhias aéreas, por isso a concorrência pelos passageiros ocorreu através de voos mais frequentes (excesso de capacidade) e serviços acessórios de baixo valor que custaram mais às companhias aéreas do que valiam para os passageiros. A prova disto é que a desregulamentação levou à interrupção destes serviços para cortar despesas e tarifas.

Perspetiva

Numa indústria de educação competitiva, os atuais alunos das escolas particulares receberão tanto apoio público como alunos das escolas “públicas” e das novas escolas particulares. Com as atuais despesas públicas em educação básica e secundária, a maioria das escolas particulares terá muito mais

do que gasta hoje,^[30] mesmo sem reforços privados. Portanto, um excedente significativo de capacidade será muito provavelmente o resultado imediato de um sistema de financiamento público competitivo com o mesmo dinheiro que as escolas “públicas” gastam agora. Como os adversários políticos vilipendiam os defensores de cortes na educação, as autoridades não podem reagir à evidência de excesso de capacidade com cortes no financiamento. No entanto, uma vez que o excesso de capacidade diminui a pressão para aumentar o financiamento, as despesas devem aumentar menos rapidamente do que antes. O aumento do financiamento abaixo da taxa de inflação dos preços é o cenário mais provável de redução de custos.

Há três razões para que este cenário de redução de custos seja suscetível de acompanhar grandes melhorias:

1. O cumprimento das regras irá consumir menos recursos. Como as operações governamentais tem, inerentemente, custos de cumprimento de regras elevados, as escolas “públicas” poderão ter dificuldade em competir com as escolas particulares. Portanto, uma indústria de educação competitiva irá, provavelmente, diminuir o número de crianças que frequentam escolas sobrecarregadas com despesas de operação da administração educativa.
2. A pressão para ser digno de escolha irá reforçar os incentivos de produtividade.
3. A liberdade de cada agregado familiar para complementar a sua quota de fundos públicos com dinheiro privado pode dar origem a um aumento do financiamento da educação enquanto o fardo para os contribuintes diminui. Os defensores da escolha da escola devem usar este argumento.

Custos omissos do setor público

As estimativas do Departamento de Educação dos EUA acerca das despesas escolares “públicas” por aluno pecam por graves omissões.^[31] Por exemplo, a componente federal não inclui as despesas federais em pesquisa e desenvolvimento da educação, treino ou programas de recuperação ou compensação como o *Head Start*.^[a] As taxas cobradas aos pais e a disponibilização de tempo (pais voluntários, membros do conselho escolar e participação nas reuniões) ou dinheiro não estão incluídos.

A componente estadual omite algumas pensões, contribuições patronais para a Segurança Social, livros didáticos, despesas administrativas, relações laborais dos distritos escolares, despesas judiciais e agências não educativas que realizam serviços no ensino básico e secundário. Os números do distrito escolar não incluem despesas de capital, juros, equipamento importante e o valor pago pelo arrendamento das instalações.

Custos de transação

Os economistas acreditam que a procura racional do interesse próprio está subjacente a praticamente todas as escolhas pessoais e resultados sociais. Por outras palavras, políticas como a propriedade estatal dos sistemas escolares resultam da procura do interesse próprio dos indivíduos no contexto das instituições políticas. A inércia e interesses especiais estão na base da explicação racional do domínio que a escola “pública” exerce no sistema de ensino básico e secundário. O sistema atual começou no início de 1800 com a combinação do apoio dos contribuintes para as escolas particulares, um número cada vez maior de escolas da Igreja Católica e o preconceito anticatólico. O sistema de ensino “público” surgiu para negar o financiamento público às escolas católicas. As escolas “públicas” espalharam-se e enraizaram-se porque estabeleceram poderosos interesses particulares e porque as escolas particulares têm muita dificuldade em sobreviver num ambiente económico em que têm de cobrar mensalidades elevadas por um produto mais barato que as escolas “públicas” oferecem “de graça”. A inércia inclui a

crença persistente – apesar de muitas evidências em contrário – de que só as escolas geridas pelo governo podem produzir o efeito de caldeirão da “escola comum” (abordado no Capítulo 11).

Alguns economistas têm procurado explicações mais contemporâneas para o facto de os elementos-chave de um *status quo* severamente criticado serem tão duráveis. John Lott referiu que os governos dirigem sistemas de ensino para consolidarem o seu poder através da doutrinação.[32] De acordo com Byron Brown, os governos dirigem sistemas escolares para diminuir a incerteza e minimizarem custos de transação.[33]

Brown salienta que as escolas não se especializam e dá uma explicação consistente com a procura do interesse próprio dos indivíduos. Brown referiu que os pais querem escolas uniformes para todos porque as “opções de escola são irregulares (muitas escolhas tudo ou nada) e estão carregadas de incertezas”. [34] Os pais exigem “uniformidade abrangente” para eliminar os custos de tempo e a probabilidade de errar inerente a uma escolha da escola diversificada. Para Brown, o processo político criou “um contrato *implícito* [itálico no original] entre as escolas e os seus clientes (alunos, pais e contribuintes)” para oferecer programas abrangentes que satisfazem uma variedade de interesses e gostos. De acordo com esta lógica, cada escola é “notavelmente semelhante em substância e em meios de produção” para o próprio interesse dos clientes. Brown citou a incapacidade das escolas particulares de se especializarem muito além da instrução religiosa para sustentar a sua afirmação do interesse dos clientes em uniformidade abrangente e o desdém destes pela especialização.

Tendo em conta as diferenças entre pais, diferenças nos interesses dos alunos e forma como estes aprendem e as diferentes vantagens comparativas dos professores, a afirmação de Brown de que a uniformização serve melhor a todos é verdadeiramente incrível. Merece atenção imediata para que não se torne a mais nova justificação dos adversários da escolha para a manutenção do monopólio do sistema de ensino “público” sobre os fundos públicos.

Brown está errado acerca da natureza do contrato implícito entre o público e os decisores das escolas. A “uniformidade abrangente” existe porque é a única alternativa politicamente viável à escolha universal dos pais. Os pais não tolerariam a atribuição de escolas de bairro especializadas. Uma especialização significativa só é viável com a escolha dos pais. Além disso, os custos elevados de transação caracterizam o sistema de ensino “público”. Uma indústria de educação competitiva não terá muitos dos significativos custos de transação do sistema atual, e programas muito restritivos de escolha dão origem a custos de transação adicionais.

Os custos de transação do sistema atual

A uniformidade abrangente dá origem a alguma simplificação mas os benefícios resultantes são pequenos, e o sistema cria encargos de compensação. Influenciar a tomada de decisão é difícil, e os pais ainda despendem um esforço considerável para exercerem a escolha. A maioria das famílias tem de mudar de residência para exercer a escolha da escola “pública”, o que as obriga a avaliarem os bairros para escolherem uma escola. As diferenças perceptíveis nas escolas “públicas” são suficientemente grandes para as transformar no fator que determina a escolha da residência e os preços das casas.[35] Algumas famílias fornecem um endereço falso para escaparem ao dilema entre crianças com uma escolaridade fraca, e talvez até fisicamente ameaçadas, e uma mudança dispendiosa. As famílias da classe média estão dispostas a falsear dados para se tornarem elegíveis aos cheques-ensino de baixos rendimentos.[36] Como a maioria das pessoas leva a lei muito a sério, para muitas das famílias que escapam à deteção de fraude “o mercado negro da escolha da escola” [37] é um fardo psicológico significativo. Ainda assim, é bastante comum os contribuintes terem de financiar esforços de deteção e ação.[38] Estes custos de transação significativos compensam pelo menos algumas das poupanças que

resultam da maior facilidade em comparar escolas “públicas” uniformemente abrangentes.

O suposto “contrato implícito” entre os clientes da escola e os decisores das escolas deve ser ajustado à mudança com praticamente nenhuma comunicação sobre as políticas da escola. Não há sequer muito envolvimento nas eleições escolares.^[b] As disposições do alegado contrato implícito não são certamente claras para as autoridades. Várias e sobrepostas autoridades estão sempre a mudar de ideias, acrescentando novas restrições e mandatos, inclusive contraditórios. “Quando programas federais, estaduais e locais e coisas que o público em geral quer que as escolas façam chegam todos ao mesmo tempo, é uma loucura.”^[39] Contrariamente ao alegado contrato implícito, os funcionários das autoridades locais de educação procuram formas limitadas de especialização através de um maior número de escolas íman,^[c] escolas *charter* e outras versões de escolha da escola “pública”. Os “clientes” exigem coletivamente uma uniformidade abrangente porque não podem escolher entre uma variedade de escolas especializadas.

A futilidade da participação na formulação de políticas da escola,^[40] e todos os motivos bem fundamentados para a pouca participação na tomada de decisão política, são as melhores razões para a parca comunicação entre os clientes e os decisores políticos. O processo político padece de muita apatia porque os participantes suportam 100% dos custos elevados de participação mas só desfrutam de uma fração dos benefícios, e apenas se a sua posição prevalecer. Votações demoradas e eleições frequentes diluem a percepção sobre da maioria das propostas e cargos públicos que são sufragados. Como as pessoas respondem naturalmente ao grande número de questões e aos custos elevados de participação concentrando os seus esforços onde os riscos são maiores para elas, grupos específicos – como o dos professores – têm uma taxa de participação e consciencialização particularmente elevada.

A influência do sindicato dos professores excede em muito a sua quota-parte do eleitorado. De uma maneira geral, a fraca participação dos eleitores muitas vezes torna os sindicatos suficientemente poderosos para escolherem as pessoas que supostamente representam o público contribuinte na negociação coletiva. Os dirigentes do sindicato sentam-se muitas vezes à mesa da negociação coletiva com funcionários públicos que eles próprios elegeram, incluindo dirigentes sindicais.

As questões que despertariam as massas para derrubar interesses particulares enraizados definem o verdadeiro contrato implícito, como “não aos grandes aumentos de impostos” e “não atribuem aos meus filhos uma escola especializada”. Devido a um público pouco informado estas questões polémicas são poucas e genéricas, e os interesses particulares não têm que se sujeitar a muito escrutínio ou responsabilização.

Os fatores específicos do sistema de ensino reforçam a predisposição natural do processo político para os baixos níveis de participação política e consciencialização dos problemas. Questões complicadas acerca de orçamentos, currículos e pessoal resistem à transformação com *slogans* cativantes e atraentes. Isto, aliado à inexistência de crianças em idade escolar na maioria dos agregados familiares, diminui diretamente o interesse popular e leva a que as questões e os candidatos^[d] sejam praticamente invisíveis nos *media* locais. A existência de eleições no sistema escolar, por si só, não parece ajudar a aliviar o fardo cumulativo do grande número de decisões eleitorais. Um estudo mais sistemático dos fatores, como votações demoradas, diferentes locais de votação e eleições independentes está na ordem do dia. Mas já há evidências de que a prática generalizada de haver diferentes locais de votação e datas para eleições no ensino diminui ainda mais a participação. A propensão para realizar reuniões muito pouco divulgadas e em alturas inconvenientes reduz ainda mais a exposição aos problemas do ensino.

Os membros do conselho escolar são outra fonte de preocupação. As falhas nos conselhos escolares são comuns, e talvez até mesmo a norma. De acordo com Eugene Smoley, “distrito após distrito [os conselhos escolares] repetem uma mão cheia de erros práticos”.^[41] Outro relatório influente, *Governing*

Public Schools, instou a que se fizesse uma reavaliação da administração do conselho escolar,^[42] e a Twentieth Century Fund realizou uma avaliação contundente da gestão do conselho escolar.^[43] As preocupações citadas nestes relatórios são frequentemente refletidas nos meios de comunicação social populares e no público em geral. Por exemplo, os editores do *San Antonio Express-News*, de 15 de novembro de 1995, afirmaram este ponto de vista comum. “Os membros do conselho escolar que fazem disso carreira, colocam a politiquice à frente das crianças e da educação. Os políticos entrincheirados tendem a tornar a carreira dos supervisores relativamente curta.”^[44] Eugene Smoley descobriu que os cidadãos “suspeitam dos conselheiros que elegem”.^[45] Donald Roberts não foi tão brando: “Os elos mais fracos da cadeia americana do mau desempenho da escola pública podem muito bem ser os mal preparados, pouco instruídos, míopes, pobres de espírito e sem força de vontade membros do conselho escolar local.”^[46] A combinação da resistência do sistema para mudar, o desapontamento com os resultados do ensino básico e secundário e o *status* da educação básica e secundária como a principal questão política do país^[47] não apoia a afirmação de que a participação é baixa devido à complacência ou satisfação com o *status quo*. Sugere que os elevados custos de transação podem frustrar os esforços para realizar uma alteração de fundo.

Os enormes custos adicionais de transação encontram-se noutra local do processo político/administrativo que rege as políticas da escola. Não há valores em dólares, mas o grande número de pessoal não docente é um bom indicador. De acordo com dados da OCDE citados anteriormente, o sistema norte-americano tem uma proporção de três docentes por cada quatro funcionários, o menor *ratio* entre pessoal docente e não docente no levantamento feito pela OCDE entre os vários países membros.^[48] A média foi de cinco professores por dois funcionários não docentes. A maioria dos países do estudo da OCDE permite uma maior escolha da escola pelos pais do que os Estados Unidos, e têm mais tomadas de decisão baseadas na escola, embora em nenhum deles exista uma indústria de educação competitiva. Escolha e eficiência estão correlacionadas.

Os dados desequilibrados da OCDE não são surpreendentes. O sistema americano de ensino básico e secundário tem muitos níveis de controlo – federal, estadual, municipal, contrato sindical – e constrangimentos que se sobrepõem. Grande parte da estrutura administrativa existe para regular, monitorizar ou cumprir as decisões dos administradores e legisladores noutra parte do sistema. Carl Ball e Steven Goldman observaram: “A educação é composta por vários sistemas separados que funcionam sem um plano global. Muitos recursos e pessoal são desperdiçados como resultado de uma governação instável, falta de incentivos para melhorar, estruturas que reforcem a continuidade e ausência de controlo de qualidade.”^[49] Recentemente houve a intenção de abolir a Agência de Educação do Texas (TEA – Texas Education Agency), mas o debate terminou quando a deputada estadual Christine Hernandez salientou que a TEA foi, quase na totalidade, financiada pelo governo federal ou indispensável para cumprir os mandatos federais.^[50] Não existe um “plano global” porque o sistema é impulsionado pelo cumprimento, em vez do desempenho.^[51] As questões de conformidade exigem muita papelada, reuniões e esforço de execução. Lauro Cavazos, primeiro secretário da Educação do Presidente Bush, fez a seguinte observação:^[52] “Esta estrutura hierárquica descendente é ineficaz e ineficiente. Os administradores dos Estados e dos distritos têm contacto limitado com as escolas individuais e praticamente nenhuma associação com os alunos e professores.”

Juntos, os mandatos federais, estaduais e distritais deixam pouca autonomia às escolas e salas de aula. Um dos principais objetivos de cada requisito é a maior responsabilização perante o público e os seus representantes, mas o seu efeito combinado é o oposto. O emaranhado de normas provoca contradições frustrantes, exigências de comunicação dispendiosas e microgestão desmoralizante que nega aos profissionais muitas oportunidades para se destacarem. Também os protege da culpa pelo

fracasso. A autonomia profissional é particularmente importante nas escolas do ensino básico e secundário que juntam clientes e prestadores de serviços através da atribuição e não por escolha. Se os professores tivessem mais controlo sobre a natureza do serviço que prestam (currículo, métodos, livros didáticos), isso eliminaria alguma da tensão que resulta do facto de os diretores, professores e pais não se escolherem uns aos outros.^[53] Uma autonomia reduzida e menos liberdade de escolha geram custos de transação na forma de comportamento não colaborativo, queixas, esforços de resolução de conflitos e ações judiciais.

Os acordos sindicais são uma das restrições mais significativas. Os contribuintes pagam a fatura do que quer que tenha sido acordado, mas o segredo que envolve o processo significa que o público em geral tem pouca oportunidade de influenciar as disposições contratuais antes de estas atingirem a força de lei. O processo de negociação coletiva, e outros aspetos da criação e manutenção de organizações de trabalhadores, é outra fonte significativa de custos de transação. As greves dispendiosas, a última palavra em custos de transação, ocasionalmente fazem grandes manchetes.

Vários estudos afirmam que os acordos sindicais dificultam o sucesso escolar^[54] e contribuem significativamente para a hostilidade entre professores e autoridades escolares.^[55] As questões de conformidade que os acordos sindicais impõem muitas vezes vão além da política de pessoal e a presença do sindicato faz com que seja extremamente difícil despedir trabalhadores improdutivos. Neste momento, os professores incompetentes e as escolas de baixo desempenho duram mais do que o coelhinho da *Duracell*. Duram e duram, mesmo que estejam avariados. Diane Ravitch foi ainda mais clara. Referindo-se às escolas “públicas” que resistiram a pelo menos 15 anos de intensos esforços de reforma, incluindo muitas em condições verdadeiramente perigosas, Ravitch destacou um facto incrível: “Há filhos de alguém que são atribuídos a essas escolas.”^[56]^[e]

A dificuldade em demitir funcionários improdutivos implica vários custos de transação significativos. A prática bem estabelecida de dar a funcionários incómodos avaliações de desempenho brilhantes para fazer com que outras escolas os contratem desvaloriza essa informação. Isto faz com que seja mais difícil tomar decisões sobre o pessoal, e as pessoas contraproducentes têm a hipótese de estragar mais escolas. O ceticismo sobre avaliações de desempenho reduz a mobilidade de pessoas experientes e influencia as decisões pessoais a favor de candidatos inexperientes.

Outra tática comum consiste em deslocar um funcionário improdutivo para uma posição administrativa, por vezes criada de propósito para essa pessoa. Além do custo direto da remuneração da pessoa, a ocultação da prática normalmente exige que o novo trabalho pareça importante. No mínimo, o efeito é mais uma distração para os professores, e isso pode significar mais papelada ou outra infração sobre a autonomia dos professores.

A corrupção é uma fonte final dos custos de transação. Os funcionários públicos gastam o dinheiro de outras pessoas, o que leva à tentação de canalizar algum para as suas contas bancárias pessoais. Há muitas evidências de que as garantias dispendiosas estão longe de serem infalíveis.^[57] O custo do nepotismo, clientelismo e patrocínio é ainda mais difícil de quantificar. Visto que isso provavelmente afeta mais quem é contratado do que quantos são contratados, o efeito sobre a qualidade provavelmente excede o impacto das despesas.

A verdadeira razão para a “uniformidade abrangente”

Como já foi mencionado, não se podem colocar todas as crianças de um bairro numa escola especializada. Os diferentes interesses e aptidões no âmbito de cada área de matrícula exigem uma oferta igualmente diversificada de cada escola. Os tipos de especialização muito limitados que existem nalguns sistemas de escolas “públicas” estão afastados das escolas do bairro.

Uma analogia com um restaurante ajuda a esclarecer esta questão. Não é tão “compósito”^[58] como a escolha de uma escola e o compromisso é de menor duração, mas a escolha de um local para comer está “repleta de incertezas”.^[59] Se tivéssemos um sistema de restaurantes de bairro financiados pelos contribuintes, o público iria exigir restaurantes “uniformes de forma abrangente”, mesmo que seja evidente a partir do *status quo* que o público quer uma seleção de restaurantes especializados. O público em geral não é contra a especialização nem tem medo de fazer escolhas, mas iria exigir uniformidade abrangente porque cada área de atendimento do restaurante abrange diversos gostos e preferências culinárias. Não se pode atribuir a todas essas pessoas tão diferentes um qualquer restaurante genuinamente especializado. Pelos mesmos motivos porque temos muito poucas escolas “públicas” eficazes, nós teríamos então uma quantidade de restaurantes maus que a maioria das pessoas só frequentaria porque o apoio dos contribuintes aos restaurantes do governo lhes daria uma considerável vantagem no preço. A qualidade da comida decairia de imediato devido à incapacidade dos chefs em se especializarem.^[60] Cada restaurante teria de tentar preparar uma ementa diversificada semelhante e os chefs teriam de confeccionar muitas refeições para as quais não se especializaram. Sem dúvida que uma das justificações para a atribuição de restaurantes de bairro e o baixo valor da fatura seria a importância de experiências gastronómicas comuns que reúnem pessoas que, de outra forma, frequentariam restaurantes diferentes.

A analogia do restaurante pode demonstrar um outro ponto importante. Podemos relacionar a aversão dos consumidores com a incerteza da uniformidade abrangente. É normal os restaurantes e outras empresas existirem sob a forma de *franchises* que – tal como o McDonald’s, Subway e Pizza Hut – muitas vezes são de âmbito mundial. A combinação de vários *franchises* e inúmeros restaurantes independentes oferece aos consumidores uma panóplia de diversidade de serviços que uma população variada exige, e um grau de certeza que as pessoas que se deslocam e avessas ao risco querem. A mesma mistura de *franchises* – como os sistemas escolares “públicos” – e empresas independentes caracterizaria uma indústria de educação competitiva. Na verdade essa mistura já existe, mas numa escala muito pequena, porque o setor privado é pequeno e dominado por escolas da Igreja.

A aparente uniformidade das escolas particulares

E sobre a observação de que as escolas particulares não se especializam muito além da instrução religiosa? A resposta tem duas partes:

1. Exceto no que toca à religião, não há muita procura por especialização de disciplinas específicas nos níveis mais baixos de ensino, e a situação concorrencial precária das escolas particulares – terem de exigir um pagamento significativamente maior para um serviço mais barato – impede a especialização de disciplinas específicas em qualquer nível de ensino. Para manterem o valor das mensalidades baixo, as escolas particulares têm de se concentrar no básico. Têm de se ater a temas que um grande número de pais vão procurar e áreas temáticas com professores qualificados em número suficiente, alguns dos quais irão trabalhar com salários muito inferiores aos das escolas “públicas”.^[61] Na verdade, a instrução em religião é, provavelmente, a única área de especialidade que é suficientemente barata de produzir, mas suficientemente valiosa para convencer um número significativo de famílias a pagarem milhares de dólares adicionais com despesas escolares. O domínio da Igreja no setor privado apoia esta crença. Uma indústria de educação competitiva, com apoio igual dos contribuintes aos alunos de escolas particulares e “públicas”, irá produzir mais especialização de áreas curriculares, em particular nos níveis mais elevados.
2. A especialização em assuntos específicos não é o único tipo de especialização útil. A propensão das

escolas particulares para serem muito menores do que as escolas “públicas” é uma forma muito significativa de especialização. Assim como o é o maior nível de envolvimento dos pais. Estrutura, flexibilidade e foco na disciplina são outras formas de especialização que existem. Diferenças nas aptidões dos alunos, necessidades especiais e o uso da tecnologia são áreas de crescimento da especialização.

Custos de transação menores com uma indústria de educação competitiva

Uma indústria de educação competitiva irá reduzir os custos de transação de várias maneiras. Por exemplo, permite que as famílias exerçam a sua escolha sem mudarem de residência. Quando as escolas “públicas” têm de competir com as escolas particulares com apoio público igual, as escolas “públicas” vão ter de cortar alguma sobrecarga para se manterem competitivas. Se as instituições propriedade do governo exigem bastante mais administração, as escolas “públicas” tornar-se-ão cada vez mais raras à medida que as alternativas mais eficientes se tornarem mais populares.

Uma indústria de educação competitiva não vai eliminar a corrupção mais do que modificará radicalmente a natureza humana. Os mercados abarcam comportamentos fraudulentos. Mas estes não conseguem persistir quando os compradores são livres de abandonarem as empresas sem escrúpulos. A corrupção crónica exige um público cativo. Só os grandes movimentos políticos organizados e ataques jurídicos externos podem derrubar regimes políticos corruptos. A escolha dentro de uma indústria de educação competitiva dá origem a outro controlo contra a corrupção crónica. A corrupção irá semear as sementes da sua própria destruição pois irá conduzir clientes pagantes para escolas concorrentes. A natureza dos serviços de educação, e a infraestrutura usada para os prestar, são tais que a corrupção episódica é provavelmente menos comum numa indústria de educação competitiva do que na maioria dos outros mercados. Tanto os proprietários da escola como os seus clientes pais/filhos irão preferir uma relação de negócios a longo prazo e contínua. A reputação será um fator determinante nos critérios de escolha. A dificuldade em converter a maior parte do capital físico necessário para fornecer serviços de educação para outras finalidades lucrativas incentiva os empresários da educação a adotarem um planeamento a longo prazo e desencoraja episódios esporádicos de fraude.

Numa indústria de educação competitiva, muitos funcionários das escolas irão descobrir que podem alcançar mais para si próprios procurando no mercado do que através da negociação coletiva.^[62] A recompensa pelo profissionalismo individual irá enfraquecer ou até eliminar a lógica da negociação coletiva, ou até mesmo a sua existência, e, com isto, o motivo para os professores pagarem aos agentes de negociação. Isto irá eliminar um grande obstáculo à mudança e uma fonte significativa de custos de transação. No entanto, mesmo que a negociação coletiva cesse, as organizações de professores manter-se-ão. As associações profissionais existentes irão crescer, e os sindicatos de professores poderiam voltar a ser as associações profissionais que em tempos foram.

Outro grande obstáculo à mudança é a tendência generalizada para confundir o objetivo da educação com o mecanismo de prestação dominante das escolas “públicas”. Para grande parte do público, a tributação para apoiar as escolas “públicas” é sinónimo de apoio à educação dos filhos. No Capítulo 9 refere-se como o fracasso frequente em distinguir entre os objetivos e os processos influencia a estratégia política. Em particular, os elementos fundamentais das propostas de reforma da escola, entre os quais os que incluem a escolha adicional dos pais.

- [1] John Miller, “Porque é que a Escolha da Escola Perdeu”, *Wall Street Journal* (4 novembro, 1993).
- [2] Myron Lieberman e Charlene Haar, *The Real Cost of Public Education*.
- [3] Um cálculo feito por Douglas J. Lamdin e Michael Mintrom, “Escolha da Escola na Teoria e na Prática: Fazer Um Balanço e Olhar em Frente”, *Education Economics* 5, n.º 3 (1997) a partir de dados brutos em *Digest of Education Statistics* (Centro Nacional de Estatísticas da Educação, 1995): 82.
- [4] *Idem*. Outros tipos de pessoal de “apoio” também têm aumentado dramaticamente. De acordo com uma comparação internacional pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os Estados Unidos é o único país com menos professores do que pessoal não docente (uma proporção de 3:4, em comparação com uma relação de 5:2 para os outros países examinados pela OCDE). Ver *Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: OCDE, 1995).
- [5] Por exemplo, o exame de Matemática de 1996 da Avaliação Nacional para o Progresso na Educação para alunos do 8.º ano mostrou que 23% eram proficientes, percentagem inalterada face a 1992 (*School Reform News* [março, 1998]: 13), e o terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências que classificou os alunos norte-americanos do 12.º ano em 19.º e 16.º, respetivamente, entre 21 países em Matemática e Ciências (*The Center for Education Reform Monthly Letter*, #43 [março/abril, 1998]: 8).
- [6] Steve Stecklow, “Resultados SAT Aumentam Muito após Reformulação do Teste”, *Wall Street Journal* (24 agosto, 1995): B1, B12.
- [7] David Wessel, “A Perspetiva”, *Wall Street Journal* (9 novembro, 1998): A1.
- [8] Muitos custos não estão incluídos nas estimativas oficiais. Para a longa lista de itens excluídos ver Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993): 119. Para mais pormenores ver Lieberman e Haar, na imprensa.
- [9] Robert Genetski, “Escolas Privadas, Poupanças Públicas”, *Wall Street Journal* (8 julho, 1992); pelo menos um terço mais barato na área de Chicago.
- [10] Eric A. Hanushek, “Porque é que a Verdadeira Reforma das Escolas é tão Improvável”, *Jobs and Capital* (inverno, 1997): 23-27.
- [11] Para um exemplo mais pormenorizado, ver Jami Lund, “Quanta Burocracia é adotada pelos Professores?”, *Policy Highlighter* 9, n.º 5 (*Evergreen Freedom Foundation*, 31 março, 1999).
- [12] Kevin B. Smith e Kenneth J. Meier, *The Case against School Choice* (Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1995): 21.
- [13] Capítulo em Simon Hakim, Paul Seidenstat e Gary Bowman (eds.), *Privatizing Education and Educational Choice* (Westport, Conn.: Praeger Publishers, 1994).
- [14] Smith e Meier, 1995: “Se a regulação for cedida a partir de instituições democráticas para o mercado, as escolas públicas irão imitar as escolas privadas” (p. 64).
- [15] Donald E. Frey, “Pode a Privatização da Educação Realmente Melhorar o Desempenho? Uma Análise Crítica”, *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 427-38.
- [16] Dan D. Goldhaber, “Escolas Secundárias Públicas e Privadas: A Escolha da Escola é Uma Resposta para o Problema da Produtividade?”, *Economics of Education Review* 15, n.º 2 (1996): 93-109.
- [17] Terry Moe, “Respostas a Um Estudo de Harvard sobre a Escolha da Escola: Será de Facto Um Estudo?”, Pioneer Institute for Public Policy Research *Dialogue* (1995): 6.
- [18] Capítulo em Hakim, Seidenstat e Bowman, 1994, p. 60.
- [19] Emanuel S. Savas, *Privatizing the Public Sector* (Chatham, N.J.: Chatham House, 1982): 102.
- [20] Lieberman, 1993
- [21] Genetski, 8 julho, 1992.
- [22] Janet R. Beales, “Educar o Ineducável”, *Wall Street Journal* (21 agosto, 1996).
- [23] Henry M. Levin e Cyrus E. Driver. “Custos de Um Sistema de *Vouchers* para a Educação”, *Education Economics* 5, n.º 3 (dezembro, 1997): 265-83.
- [24] Edward B. Fiske, *Smart Schools, Smart Kids* (Nova Iorque: Simon e Schuster, 1991): 196.
- [25] À maioria é “concedida” a sua primeira escolha, mas 15% não têm acesso a nenhuma das suas três escolhas.
- [26] Caroline Hoxby, “O que é que as Formas Tradicionais de Escolha da Escola da América nos Ensinam sobre Reformas Escolares?”, *FRBNY Economic Policy Review* 4 (março, 1998): 47-59. Hoxby descobriu que “quando a competição tem pouca implicação fiscal, uma escola pública é menos propensa a reagir”.
- [27] Vice-presidente e candidato presidencial republicano nomeado George Bush na Convenção Nacional Republicana de 1988.
- [28] Relembrar os dados da OCDE citados no Capítulo 2 – *OECD. Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: autor, 1995): 176-77.
- [29] Alguns estudiosos concluíram que os fundos públicos não devem cobrir 100% das despesas de educação, mesmo para famílias de baixos rendimentos. Ter alguma despesa extra faz dos pais consumidores mais exigentes. Por exemplo, ver as discussões em E.G. West,

Education and the State, 3.ª edição (Indianápolis: Liberty Fund, 1994); Lieberman, 1993; e as opiniões de Milton Friedman citado em Amity Shlaes “A Próxima Grande Novidade do Mercado Livre”, *Wall Street Journal* (9 julho, 1998).

[30] David Boaz e R. Morris Barrett, “O que é que Um *Voucher* Escolar Compraria? O Custo Real das Escolas Privadas”, *Cato Institute Briefing Papers* #25 (26 março, 1996).

[31] Lieberman, 1993, pp. 118-22: as omissões variam por Estado e até por distrito em alguns Estados.

[a] *Head Start*. Programa Federal de apoio a crianças de meio desfavorecido para frequência do pré-escolar e concessão de apoios sociais.

[32] John R. Lott, Jr., “Porque é que a Educação é Facultada Publicamente? Um Inquérito Crítico”, *Cato Journal* (outono, 1987): 475-501.

[33] Byron W. Brown, “Porque é que os Governos Dirigem Escolas”, *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 287-300.

[34] Brown, 1992, p. 294.

[35] Ver os resultados da pesquisa citada em Paul G. Wyckoff, “Um Novo Caso para os *Vouchers*”, *Journal of Policy Analysis and Management* 10, n.º 1 (1991): 112-16; Kathy J. Hayes e Lori L. Taylor, “Caraterísticas de Bairros: O que é que Indicia Qualidade aos Compradores de Casas?”, *Federal Reserve Bank of Dallas Economic Review* (4.º Trimestre, 1996).

[36] Mark Walsh, “Auditoria Critica Programa de *Vouchers* de Cleveland”, *Education Week* (15 abril, 1998); Steve Esack, “À Procura de Escola, Encontrar a Prisão”, *Philadelphia Enquirer* (21 setembro, 2000).

[37] Angie Garcia, “Os *Vouchers* não São o Verdadeiro Problema de Edgewood”, *San Antonio Express-News* (6 dezembro, 1998).

[38] “Distritos suburbanos estão a criar programas elaborados para deter e expulsar os estudantes urbanos que tentam entrar em escolas suburbanas para conseguirem uma melhor educação”, David Boaz, “Cinco Mitos sobre a Escolha da Escola”, *Education Week* (27 janeiro, 1993): 36.

[b] *School elections* no original. Refere-se às eleições para a autoridade local de gestão da educação – *School district* ou *School board* –, entidade pública responsável pela educação pública estatal em determinada circunscrição territorial.

[39] Leo Freiwald, “Reconhecer os Cavalos”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 2 (outubro, 1996): 180.

[c] *Magnet schools* no original. Escolas públicas estatais com um forte pendor educacional numa área específica (e.g., artes ou desporto), criadas nos anos 70, com o objetivo de atrair alunos mais favorecidos para escolas situadas em zonas de minorias. Estas escolas são um esforço de dessegregar das escolas com base na escolha da escola pelos pais em vez da dessegregação foçada como o *busing* (ver nota e do Capítulo 6).

[40] Os indivíduos sentem futilidade porque as organizações têm um peso mais político e porque a autoridade está espalhada por vários níveis administrativos. A.P. Dixon, “Pais: Parceiros a 100% no Processo de Tomada de Decisão”, *NASSP Bulletin* (abril, 1992): 15-18, documentou que um sentimento de impotência (inutilidade) é a principal razão para o baixo nível de envolvimento dos pais. O envolvimento dos pais é baixo agora por causa de uma falta de apoio dos educadores, não falta de interesse parental; R.K. Pierce, *What Are We Trying to Teach Them Anyway?* (São Francisco: Instituto de Estudos Contemporâneos, 1993) relatou resultados semelhantes.

[d] Refere-se aos candidatos a cargos nas autoridades locais de educação *School districts* (ver nota c do Capítulo 1).

[41] Eugene R. Smoley, Jr., *Effective School Boards* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999): 1.

[42] J.P. Danzberger, M.W. Kirst e M.D. Usdan, *Governing Public Schools* (Washington: Institute for Educational Leadership, 1992).

[43] Fundação Twentieth Century, *Facing the Challenge: The Report of the Twentieth Century Fund Task Force on School Governance* (Nova Iorque: Twentieth Century Fund, 1992).

[44] Editores *San Antonio Express-News*, novembro, 1995.

[45] Smoley, 1999, p. 2.

[46] Donald J. Roberts, *Policy Review* (outono, 1990): 58.

[47] A última pesquisa para confirmar esse facto de longa data é a Fundação Família Kaiser e a Pesquisa da Universidade de Harvard citadas na *Education Week* (21 outubro, 1998): 30. De acordo com a Fundação Agenda Pública, dadas as circunstâncias “pesquisas recentes mostram que a educação saltou para o topo da lista de preocupações do público”. *Given the Circumstances: Teachers Talk About Public Education Today*, 1996.

[48] OCDE, 1995, pp. 176-77.

[49] G. Carl Ball e Steven Goldman, “Melhorar a Produtividade da Educação”, *Phi Delta Kappan* 79, n.º 3 (novembro 1997): 228-32. Sentimentos semelhantes são expressos por todo lado, incluindo com um pormenor considerável por Stanley Pogrow, “Reformando os Candidatos a Reformadores”, *Phi Delta Kappan* 77, n.º 10 (junho, 1996): 656-67.

[50] Kemper Diehl, “Preparar para Matar o Dragão TEA”, *San Antonio Express-News* (12 dezembro, 1993).

[51] Ball e Goldman, novembro, 1997, pp. 228-32.

[52] Lauro F. Cavazos, “Atingir os Nossos Objetivos de Educação Nacional: Estratégias de Caráter Global”, *Harvard Journal of Law and Public Policy* 14, n.º 2 (1991): 357.

[53] Seymour B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990).

- [54] Myron Lieberman, *The Teacher Unions* (Nova Iorque: The Free Press, 1997): 217-25, notas 14-20 na p. 288; mais recentemente La Rue G. Munk, *Collective Bargaining: Bringing Education to the Table* (Midland, Mich.: Mackinac Center for Public Policy, 1998).
- [55] Ann Bradley, “Pacto de Professores Impede Concretização, Afirma Um Estudo”, *Education Week* (1 outubro, 1997): 1, 13.
- [56] Diane Ravitch, “Crianças de Alguém”, *Brookings Review* (outono, 1994).
- [e] Diane Ravitch, à data, era defensora da liberdade de escolha da escola. Em 2010 reviu a sua posição e em 2011 escreveu o livro *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Undermine Education*, em que fundamenta a sua alteração de posição sobre os caminhos para a melhoria da educação (ver nota b do Capítulo 3).
- [57] Frederick Wirt e Michael Kirst, *The Political Dynamics of American Education* (Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation, 1997).
- [58] Brown, como muitos outros economistas, usa o termo *irregular* para descrever escolhas de tudo ou nada, uma situação em que nós não podemos descompactar e remontar pacotes personalizados de bens ou serviços. Por exemplo, se quisermos matricular os nossos filhos num programa que está disponível apenas numa escola, temos de aceitar todas as outras características dessa escola, incluindo muitas de que poderemos não gostar. O programa que queremos pode vir junto com outros atributos da escola que não queremos.
- [59] Brown, 1992, pp. 287-300.
- [60] Não pode ser por causa de chefs de baixa qualidade, porque eles seriam os mesmos que existiam antes do governo criar os restaurantes “públicos”. Com o tempo, diminui ainda mais por causa da ausência de lucros e concorrência de qualidade para motivar a atenção para o que o cliente quer e falta de inovação de risco.
- [61] A média é 73,5%, de acordo com Dale Ballou e Michael Podgursky, *Teacher Pay and Teacher Quality* (Kalamazoo, Mich.: The Upjohn Institute, 1997).
- [62] Mesmo que um professor receba um salário mais baixo, pode valorizar mais as mudanças de condições de trabalho, incluindo oportunidades para se especializar, escolas menores, um melhor relacionamento com os pais porque os pais escolheram a escola em vez de lhes ser atribuída, etc.

Capítulo 9 – Financiar as crianças ou as instituições?

“As escolas dos Estados Unidos não existem para os professores e outros funcionários. As escolas existem para as crianças.”

Robert Chase, presidente da Associação Nacional de Educação, *Vital Speeches* (1 de maio de 1998): 444-46

“Os sistemas não são sagrados; as crianças são.”

Ted Forstmann, CEO do Fundo de Bolsas para Crianças, “Escolha da Escola por Procura Popular”, *Wall Street Journal* (21 de abril de 1999)

“Elas [as crianças], não as escolas que frequentam, são o nosso destino.”

Hugh Price, presidente da Urban League, a partir de um discurso de 3 de agosto de 1997

O sistema de ensino “público” tem uma longa história. Entre os americanos, apenas os estudiosos da educação e cidadãos muito viajados podem descrever outros sistemas de ensino. A maioria dos cidadãos equipara escolaridade a escolas “públicas” suportadas por impostos e tendo nos seus quadros funcionários do governo. Assumem que qualquer sistema de ensino dos Estados Unidos irá inscrever a grande maioria das crianças nas escolas “públicas”. O analista de educação e muitas vezes professor do ano na cidade e no Estado de Nova Iorque, John Gatto, observou: “Entre até mesmo os melhores dos meus colegas professores, e entre mesmo os melhores dos pais dos meus alunos, apenas um pequeno número consegue imaginar uma maneira diferente de fazer as coisas.”^[1] A maioria dos cidadãos encara a não penalização das famílias pelos recurso às escolas privadas como apoio público de dois sistemas escolares. Até mesmo os membros conservadores do Congresso, como Marge Roukema (R-NJ), encaram o financiamento da educação em termos de sistemas, e não como apoio às crianças: “Independentemente de como as propostas de apoio aos custos das escolas particulares são estabelecidas, o efeito final é consiste em sobrecarregar o público contribuinte com o apoio a dois sistemas de ensino.”^[2] Apoiar as escolas privadas não é a razão para distribuir os impostos escolares através da livre escolha da escola pelos pais. A capacitação dos pais é uma boa ideia porque os resultados da educação têm prioridade sobre a preservação dos sistemas e instituições.

Os adversários da escolha afirmam que devemos apoiar o domínio das escolas “públicas” – o seu monopólio financeiro da educação – porque as escolas “públicas” dominam agora:

Os esquemas de cheques-ensino irão desviar recursos fundamentais das escolas públicas. Quase 46 milhões de crianças frequentam escolas públicas. Os dólares de impostos dos Estados Unidos deviam ser investidos em escolas públicas, onde 89% das crianças em idade escolar estão inscritas.^[3]

Com 90% das crianças da nossa nação a frequentarem escolas públicas, devemos comprometermo-nos a proporcionar o melhor sistema público de educação do mundo.^[4]

Quentin Quade referiu-se ao problema de forma eloquente: “Quando apenas um *meio* é fornecido para alcançar uma boa *finalidade* [itálico no original], o meio passa a ser tratado como um fim em si mesmo. Quando isto acontece, não há uma maneira eficaz para avaliar e testar os meios e as críticas são retratadas como um ataque ao próprio fim.”^[5] Talvez a confusão fins-meios seja mais do que uma prisão intelectual. De acordo com Charles Glenn, “hoje em dia persiste uma falsidade cega no seio do estabelecimento público de educação”.^[6] A combinação de estreiteza mental e falsidade é uma parte importante das guerras de escolha da escola.

Mesmo os defensores da escolha muitas vezes encaram o apoio a crianças como apoio às escolas “públicas”. A confusão fins-meios e o preconceito antimercado também são evidentes nos *media* de referência. Esta passagem de um artigo de Walter Shapiro no *Time* é um bom exemplo: “Esta proposta extrema [plano de cheque-ensino de Friedman] de mercado livre, literalmente destruiria as escolas públicas a fim de as salvar. Poucos defensores da escolha estão dispostos a ir tão longe.”^[7]

Note-se que “salvar” refere-se às escolas “públicas”. Friedman não queria destruir escolas “públicas” ou “salvá-las.” O seu objetivo eram as crianças, mas para Shapiro era o sistema escolar.

Os adversários da escolha exploraram a crença de que o apoio às crianças significava apoiar as escolas “públicas” ao reivindicar indiretamente a propriedade dos impostos escolares para a escola “pública”. Insistem que não pode haver fundos públicos para as escolas particulares. “O dinheiro público deve ser gasto em escolas públicas. Nós não devemos gastar dinheiro público em instituições privadas.”^[8] Opõem-se “à educação particular a expensas públicas”.^[9] Mesmo que os utentes das escolas particulares também paguem impostos, querem limitar o financiamento público aos filhos matriculados em escolas de propriedade pública, politicamente controladas. Os adversários da escolha caracterizam as propostas da escolha da escola pelos pais como ataques às escolas “públicas” – “os cheques-ensino prejudicam as escolas públicas”^[10] – porque muitas pessoas confundem os alegados ataques a escolas “públicas” com um ataque às crianças. Infelizmente, as propostas de escolha normalmente reforçam essa percepção com promessas de não prejudicar as escolas “públicas”.

Uma indústria de educação competitiva só será politicamente viável quando os defensores da escolha se concentrarem no bem-estar das crianças. Tal enfoque requer indiferença política em relação a quais as instituições que oferecem educação. Isto significa que o apoio público de uma criança em particular deve ser o mesmo, quer frequente uma escola pública ou particular. Visto que qualquer tipo de uniformidade servirá mal uma grande parte da população (o mesmo tamanho não serve a todos), as barreiras à escolha são inconsistentes com o enfoque no bem-estar das crianças.

As forças antiescolha não anunciam que a manutenção do sistema de monopólio da escola “pública” sobre os fundos públicos é uma prioridade maior do que o bem-estar das crianças. A confusão fins-meios é tal que algumas pessoas podem nem sequer perceber as suas prioridades. No entanto, as suas propostas de reforma só modificariam ligeiramente um sistema que contém as principais barreiras financeiras aos serviços particulares que já são melhores para algumas crianças, e a competição iria melhorar esses serviços. Os adversários da escolha estão mais preocupados em saber quais as escolas que recebem dinheiro dos impostos do que aquilo que se pode fazer com o dinheiro. O debate público das propostas da indústria de educação competitiva denunciaria o foco predominante na preservação do sistema. As propostas para transferir apenas algumas crianças para escolas melhores fazem o oposto. Implicitamente, santificam o objetivo de preservação do sistema.

Os sintomas

Os adversários da escolha querem que acreditemos que ajudar a maioria das crianças é sinónimo de proteger e aumentar os fundos do atual sistema de governação e financiamento em educação. No entanto, o desapontamento com os esforços de reforma torna mais difícil para os adversários da escolha conciliarem a sua participação num sistema no qual têm em seu poder as necessidades educativas das crianças. Gradualmente, cada vez mais pessoas irão perceber “que o sistema atual da educação está a travar uma guerra contra as crianças”.^[11] Howard Fuller fez uma declaração semelhante quando anunciou a sua demissão (de administrador das Escolas Públicas de Milwaukee): “Nesta cidade e noutras em todo o país, não colocamos as crianças em primeiro lugar; colocamos primeiro os sistemas.”^[12] Alguns democratas proeminentes concordaram publicamente. O senador Joseph Lieberman (D-CT) disse que o debate acerca da escolha da escola pelos pais é sobre se devemos fazer “o que é necessário para colocar as crianças em primeiro lugar” ou “preservar o *status quo* a qualquer custo” (“sacrificando as esperanças e aspirações de milhares de crianças por causa de um processo”).^[13] O analista de educação Joseph Viteritti salientou: “Muitas leis *charter* foram feitas para colocar as exigências dos distritos escolares locais acima das necessidades das crianças. Para limitar a concorrência, o número de escolas *charter* com permissão para operarem foi severamente restringido.”^[14]

O sistema está tão profundamente enraizado que até mesmo os críticos temem que a escolha da escola pelos pais possa minar o apoio político às escolas “públicas”. Por exemplo, Dan Goldhaber acredita que o efeito de “escolha reforçada” no “apoio às escolas públicas tradicionais” é uma questão crítica.^[15] Ele referiu que as autoridades deviam considerar associar o valor do cheque-ensino aos gastos da escola pública para que as pessoas “que não optam pelo sistema público ainda tenham algum incentivo para o apoiar”.

Os defensores da escolha, como o governador Jeb Bush da Flórida, colocam o sistema em primeiro lugar, mesmo quando pensam que estão a colocar as crianças em primeiro.^[16] As próprias palavras do governador Bush contradizem a sua afirmação de que o programa de cheque-ensino da Flórida é “centrado na criança”. As escolhas limitadas dos pais só existem para as crianças matriculadas em escolas que são cronicamente inaceitáveis. O governador Bush referiu: “A questão [o programa cheque-ensino da Flórida] consiste em alcançar o resultado exatamente oposto [as escolas que falham ficam para trás].”^[17] Com efeito, a orientação do programa consiste em manter as escolas da Flórida acima de um padrão baixo mínimo. O programa da Flórida tem subjacente a ideia de que uma escola serve para todos desde que o governo do Estado diga que a escola não é de “baixo desempenho”.

A iniciativa “Primeiro as Crianças de Michigan! Sim!” no plebiscito de novembro de 2000 é outro exemplo.^[18] A menos que os distritos votem para apoiarem os cheques-ensino, apenas as crianças em “escolas públicas” com elevadas taxas de absentismo são elegíveis, e o cheque-ensino vale muito menos do que o financiamento por aluno das escolas “públicas”. Ambas as restrições enganam as crianças para não prejudicarem as escolas “públicas”.

Prioridades dos adversários da escolha

As prioridades dos adversários da escolha vêm regularmente à tona. O ex-presidente da Associação Nacional de Educação (NEA), Keith Geiger, referiu que os defensores da escolha deviam “parar de falar sobre deixar as crianças escapar”.^[19] No Guia NEA de 1996-1997 pode ler-se: “as novas abordagens não devem desviar os atuais fundos dos programas normais da escola pública”.^[20] O falecido Albert Shanker, durante muito tempo presidente da Federação Americana de Professores (AFT), salientou: “Vou começar a preocupar-me com as crianças quando começarem a pagar as quotas do sindicato.”^[21]

O presidente da NEA, Robert Chase, reconhece o problema cada vez maior de credibilidade dos oponentes da escolha. Tal como o antigo presidente da AFT, Albert Shanker, procura credibilidade

aprovando fingidamente as principais preocupações e crenças amplamente partilhadas, como a primazia dos interesses das crianças. Depois, esquece as crianças e regressa à antiga política NEA/AFT de apoio ao sistema de ensino “público”. Por exemplo, há um consenso generalizado de que as infraestruturas escolares estão num estado lastimável e que o desempenho escolar “público” é intolerável, mas Chase refere-se repetidamente às escolas “públicas” como “catedrais”.^[22] O seu comentário mais revelador foi que devíamos aceitar “a nossa responsabilidade de resgatar as nossas instituições”.

Muitas iniciativas políticas são justificadas como sendo “para as crianças”, no entanto para a política que mais importa para as crianças – a política da educação – as mesmas pessoas que dizem ser “para as crianças” têm a instituição das escolas “públicas” como principal prioridade.

D.A. Weber, o ex-presidente dos afiliados do NEA da Califórnia, não foi tão brando nas palavras quanto Chase. Weber afirmou que qualquer ameaça ao sistema de ensino “público”, mesmo uma potencial concorrência com apenas metade do dinheiro por criança (Proposta 174 da Califórnia), é “maléfica”.^[23] Weber salientou que a Proposta 174 não devia aparecer no boletim de voto porque votar uma proposta para eliminar o “monopólio do financiamento da educação”^[24] é um ato imoral ao mais alto nível. Sustentou que uma tal proposta de votação é o mesmo que “votar sobre a legalização da prostituição infantil”,^[25] ou “empoderar” o Ku Klux Klan, de um modo não especificado.

Joan Buckley, diretor associado para questões da educação da American Federation of Teachers (AFT), refere que deixar as crianças irem para a escola escolhida pelos pais é “abandono”.^[26] Tal como a presidente da AFT, Sandra Feldman, Buckley está preocupado com o que acontecerá ao sistema de ensino “público” se as crianças saírem, e não com o que acontecerá às crianças se forem forçadas a ficar. Reagindo à decisão judicial de setembro de 1999 contra o programa de cheques-ensino para baixos rendimentos de Cleveland, Feldman disse: “Agora podemos ter certeza de que o dinheiro estará nas escolas públicas.”^[27] Comentários como os de Feldman, e títulos como *Selling Out Our Schools (Vender as Nossas Escolas)* de Robert Lowe e Barbara Miner, tipificam o foco no sistema de ensino em vez de nas crianças.^[28]

Declarações semelhantes foram feitas acerca do recentemente promulgado programa de cheque-ensino da Flórida, que pouco se assemelha a uma escolha dos pais e, certamente, não ameaça a posição dominante do sistema de ensino “público”. Serão necessários dois anos para que as crianças de 6% das escolas da Flórida possam ser elegíveis para um cheque-ensino com um valor consideravelmente menor do que o apoio por aluno dos alunos de escolas “públicas”. Há uma grande diferença entre a realidade e a declaração de voto, aquando da aprovação do programa, do representante de Estado James Bush (D-Miami): “Isto é como estar num funeral, o funeral da educação pública... Daqui a dois anos iremos ao cemitério e colocaremos a educação pública na cova, a cinza às cinzas, o pó ao pó.”^[29]

Um exemplo incrível de colocar o sistema em primeiro lugar é dado por David Berliner e Bruce Biddle, que acreditam que o alegado problema da educação básica e secundária é “uma crise fabricada”.^[30] O seu debate acerca de 15.000 crianças matriculadas em 24 escolas de ensino elementar “público” de Filadélfia salientou que 80% dos alunos do quinto ano não sabiam ler. Isto é uma crise a sério! Em vez de se congratularem com o facto de algumas crianças poderem sair, lamentam que alguns pais coloquem os seus filhos noutros lugares. Lamentam o “efeito Filadélfia”: que Filadélfia “tenha gerado algumas escolas particulares notavelmente boas” e que mais pais recorram a estas. Temem que “escolas particulares de alto nível certamente se tornariam mais numerosas, a educação pública ficaria ameaçada em mais comunidades e o ‘efeito Filadélfia’ tornar-se-ia a norma americana para o sistema de ensino”. A benefício dos, assumidos mas não especificados, esforços futuros para melhorar o sistema de funcionamento do sistema educativo gerido pelo governo, lamentam a fuga do outro, verdadeiramente alarmante, “efeito Filadélfia”: os milhares de alunos do quinto ano que não sabem ler.

Enganados pela definição de escolha limitada

Apesar de não explicar por completo as queixas acerca das crianças que fogem dos resultados inaceitáveis de um sistema muito resistente à reforma, a premissa fundamental do livro de Berliner e Biddle é a convicção de que a escolha da escola pelos pais será muito limitada. Devido aos esforços errados ou inadequados dos defensores da escolha, Berliner e Biddle, muitos outros estudiosos, vários jornalistas e grande parte do público em geral acreditam que as escolas “públicas” terão a grande maioria das crianças independentemente da forma que a escolha dos pais assumir. Esta definição restrita de cheques-ensino veio de novo à tona no artigo de James Norton de 29 de março de 2000, na *Education Week*: “Os cheques-ensino oferecem oportunidades a um grupo restrito de alunos.”^[31] Norton não estava a descrever um programa em particular; pensou que estava a reafirmar um facto acerca da escolha da escola pelos pais através dos cheques-ensino.

Joseph Viteritti salientou que a concessão seletiva da escolha “assenta no pressuposto de que muitas pessoas pobres continuarão a ficar para trás nas escolas públicas más, ao passo que aos outros lhes é permitido escolher. É uma suposição gravemente cínica. Ele aceita a premissa de que num sistema de escolha seria permitido que os maus estabelecimentos de ensino persistissem como hoje em dia”.^[32]

Além de assumirem que a escolha parental é concedida de um modo seletivo, os críticos normalmente alegam que as transferências limitadas farão com que as escolas “públicas” entrem cada vez mais em declínio, apesar de um constante ou melhor financiamento por aluno e das expectativas de concorrência dos defensores da escolha. E mesmo que fosse proposto um programa que permitisse a todos saírem com pouca ou nenhuma sanção pecuniária, os críticos ainda acreditam que muitos pais iriam manter os seus filhos nas escolas “públicas” em declínio. É um comportamento contraditório por parte dos pais, mas a expectativa de uma tal tomada de decisão é a única razão para equiparar o bem-estar das crianças a longo prazo com a preservação, a todo custo, de sistemas de ensino administrados pelo governo.

Contra a livre iniciativa

Apesar do grande historial da livre iniciativa^[33] e dos fracassos do socialismo e da gestão do governo nas indústrias nacionalizadas,^[34] o preconceito anticapitalista está vivo e forte nas fileiras dos adversários da escolha da escola. O opositor Alex Molnar calunia o mercado com linguagem marxista-leninista: “Para o mercado produzir vencedores, terá sempre de haver vencidos. Os valores do mercado erodiram e os valores humanos da sociedade civil democrática foram aviltados. A América... continuará a ser cada vez mais enredada na lógica do mercado.”^[35] O presidente da NEA, Bob Chase, referiu que o “deus mercado tudo fará em nome do dinheiro. O mercado está ansioso para agarrar as escolas públicas”.^[36] Continuando no mesmo tom o seu discurso na Convenção da NEA, Chase afirmou que o “mercado de gestão selvagem” foi uma das “maiores lições de Littleton” (a escola secundária “pública” de Columbine, no Colorado, onde dois estudantes mataram vários colegas). Chase e muitos outros caracterizam o mercado como uma “coisa” ou um “ser” capaz de pensar ou planear. Não é! O mercado é apenas um processo de troca voluntária guiada pela concorrência e direitos de propriedade estabelecidos e aplicados pela sociedade. Os empresários concorrentes querem ter lucro educando as crianças e não “agarrando as escolas públicas”.

As forças do mercado melhoram continuamente os bens e serviços em todo o mundo, mas para Gerald Bracey as forças do mercado que poderiam melhorar as escolas são “ideias revolucionárias”.^[37] Andrew Coulson demonstrou em *Market Education* que a ideia não é sequer revolucionária para a educação.^[38] O educador Tony Wagner apelidou estas alegações de “fantasias do mercado livre”.^[39] Os

comentários de Weber e Chase citados acima refletem a convicção de que as forças do mercado – resultantes da troca voluntária – são más. Aparentemente, Weber acredita que permitir que os empresários do ensino particular lucrem, atraindo as crianças para as suas escolas com serviços dignos de escolha, equivale a prostituição infantil. Pergunto-me o que Weber pensa acerca do pediatra do seu filho, que faz exatamente o que Weber teme que os empreendedores da escola façam – ou seja, angariar clientes oferecendo serviços de elevada qualidade a pais e filhos.

O recente anúncio feito por Arthur Levine de que apoia com relutância programas muito limitados de escolha da escola pelos pais reflete um sentimento semelhante, embora num tom mais afável. Levine limitou o seu apoio a “operação[ões] de resgate destinada(s) a recuperar a vida das crianças mais desfavorecidas dos Estados Unidos”,^[40] insinuando de novo que é impróprio lucrar quando se proporciona às crianças a melhor educação que os seus pais podem encontrar para elas, e que as escolas geridas pelo Estado são demasiado importantes para alargar a escolha a todas as crianças sem penalização financeira. Para Levine, “resgatar” as crianças especialmente desfavorecidas com cheques-ensino é o menor de dois males. A disponibilidade de Levine para apoiar um pequeno desvio do monopólio de financiamento da educação (as escolas “públicas” recebem virtualmente todos os dólares de impostos) foi “doloroso” para ele, e “apenas em resposta a uma situação desesperante”, um último recurso para “salvar a maior parte das crianças desfavorecidas”. Muitos educadores ainda não chegaram tão longe. Levine deixou claro que não fazia parte da corrente principal dos seus colegas de ensino.

Enormes perdas não especificadas

Na introdução do título “A Qualidade Conta”, na *Education Week* de 1997, refere-se que seria “triste para a América ter de desistir do seu sistema atual”^[41] – ou seja, introduzir a concorrência. Porquê? Os editores da *Education Week* não referiram o que o público supostamente perderia se o monopólio do financiamento da educação terminasse, ou o que o público iria perder se uma parcela muito maior da população do ensino básico e secundário não frequentasse escolas dirigidas pelo governo – isto é, escolas administradas pelo processo político. O mesmo aplica-se a Jonathan Alter, um proeminente autor e escritor da *Newsweek*. Alter revelou o seu pendor antimercado quando “alertou” para que, se os esforços de reforma em curso falhassem, poderiam ter de tentar os cheques-ensino – permitir que os consumidores escolhessem e, deste modo, controlarem a produção, tal como o fazem em praticamente todos os outros setores da economia.^[42] Os defensores da escolha parental devem perguntar aos seus apoiantes o que pensam que perderiam se o governo (ou seja, a política) deixasse de controlar as suas escolas. Não há muitas respostas possíveis, e cada uma é facilmente refutada.

Discriminação aceite

Qualquer diferença no financiamento do contribuinte a alunos de escolas “públicas” e particulares implica a apropriação, pela instituição pública, dos dólares de impostos escolares e que alguns estudantes – os que estão matriculados em escolas particulares – são menos importantes do que os outros. A resposta de Daniel McGroarty à insistência dos adversários da escolha em “Nenhuns fundos públicos para as escolas privadas” é típica. Não salienta que os impostos escolares existem para apoiar a educação das crianças. Em vez disso, McGroarty referiu que os contribuintes podiam apoiar os utentes de escolas particulares porque esse precedente já tinha sido estabelecido.^[43] Os fundos públicos já apoiam algumas crianças em escolas particulares.

Os defensores da escolha dão-se ao trabalho de configurar planos de opção dos pais para que lhes seja permitido afirmarem que a escolha não irá prejudicar as escolas “públicas” e divulgarem essa característica das suas propostas. A resposta certa para esta batata quente política é salientar que o

financiamento de um sistema escolar – de qualquer sistema – não é feito no melhor interesse das crianças. Em vez disso, as propostas de escolha da escola pelos pais normalmente manifestam preocupações acerca dos efeitos nas escolas “públicas” facultando às famílias (em geral de baixos rendimentos) que preferem escolas particulares apenas uma fração dos fundos públicos destinados aos seus filhos. O resultado, como descrito por Joseph Viteritti, é que “quanto mais nos afastamos de uma escola pública atribuída, menor é o financiamento”.^[44]

As famílias com maiores rendimentos suportam mais a carga tributária da escola, mas só raramente as propostas de escolha lhes reservam algum dinheiro público. Os defensores da escolha por vezes afirmam que as famílias de rendimentos mais elevados não deviam ter qualquer benefício direto dos impostos escolares que pagam a menos que os seus filhos frequentassem escolas “públicas”. Segundo eles, é injusto ajudar os “ricos” a pagarem as escolas particulares.^[45] Planos de escolha parental que proíbem reforços privados, têm como consequência proibir o financiamento privado da escolaridade formal. Isto é uma restrição tão inexecutável em espírito^[46] como contraproducente. Isto significa que as famílias só podem usar um cheque-ensino financiado com os impostos escolares que pagam se prometerem não “comprar” mais escolaridade do que aquilo que o montante do financiamento público irá comprar.

Mudança de atitudes

Há motivos para otimismo sobre este aspeto das guerras de escolha da escola pelos pais. Um número cada vez maior, embora ainda pequeno, de defensores da escolha está a declarar publicamente a sua indiferença para com a propriedade escolar e a concentrar-se em colocar as crianças no melhor ambiente escolar, quer seja gerido pelo governo ou privado. As crianças são cada vez mais o objeto direto dos seus comentários.

Os funcionários públicos começaram a responder à exigência típica dos adversários da escolha (“O dinheiro público não deve ir para as escolas particulares”) com argumentos como os do presidente da Câmara de Jersey City, Brett Schundler: “O dinheiro público para [todo] o público.”^[47] O legislador do Texas, Kent Grusendorf (R), referiu: “A educação com financiamento público foi criada para benefício dos nossos filhos e das gerações futuras, não para benefício de qualquer instituição governamental.”^[48] Robert Aguirre, diretor dos programas CEO de financiamento privado de San Antonio, é inequivocamente indiferente aos prestadores de serviços de educação. Os destinatários dos cheques-ensino CEO podem usá-los para se inscreverem noutra escola “pública”. Quando questionado acerca do impacto nas escolas “públicas”, Aguirre muda o assunto para as crianças. O presidente da Texas Justice Foundation, Alan Parker, faz campanha para a escolha com financiamento universal baseado nos filhos.

Os principais meios de comunicação contêm os esforços para separar o bom *fim* da educação pública dos *meios* deficientes dos sistemas de ensino “público” com o monopólio dos recursos públicos. No *Wall Street Journal*, Robert Lutz e Clark Durant anunciaram que “precisamos de uma nova definição de educação pública, definida por quem é servido e não por quem presta o serviço”.^[49] Em *Market Education*, de Andrew Coulson, exige-se que “paremos de perguntar como é que a escola pública pode ser ajustada de modo a minimizar os seus defeitos e comecemos a perguntar: o que é o melhor que podemos fazer pelos nossos filhos?” Coulson destacou que “ao longo de décadas, em muitas nações as escolas estatais têm repetido um ciclo fútil de críticas, reformas, incapacidade de melhorar e assim por diante”.^[50] A *Education Week* publicou um artigo de Coulson que destaca o mesmo ponto,^[51] e o cronista William Raspberry cita Coulson: “Por outras palavras, a instituição de ensino público não é o melhor mecanismo para avançar com os ideais da educação pública.”^[52]

Indiferença institucional sem desculpa precisa-se

Os defensores da escolha precisam de seguir o exemplo de Quade, Lutz, Durant e Coulson a uma escala ainda maior. Os serviços de educação e o ideal de educação pública não são a mesma coisa que o mecanismo de serviço da escola “pública”. As propostas de escolha parental são autolimitadas e, em última instância, autodestrutivas, enquanto os defensores da escolha se preocuparem com o seu impacto nas escolas “públicas” ou qualquer outro fornecedor de ensino. A única resposta correta às preocupações acerca do destino dos sistemas de ensino “público” deve ser assertivamente pró-criança. Enquanto os defensores da escolha não desenvolverem esta atitude, a escolha parental será uma saída de emergência limitada; não um catalisador de reformas.

O apoio dos contribuintes às escolas merecedoras de escolha, propriedade do governo ou propriedade privada, de acordo com as decisões dos pais, incluindo o direito de complementar recursos públicos com fundos privados, levanta questões de equidade que são uma parte importante das guerras de escolha da escola. Estas questões são o tema do próximo capítulo.

- [1] John Gatto citado em David Harmer, *School Choice* (Washington: Cato Institute, 1994): 61.
- [2] Representante Marge Roukema (R-NJ) citado em Sharon G. Voliva, “Apoio Público a Escolas não Públicas”, *PrairieNet.org* (acedido a 26 agosto, 1999).
- [3] Uma carta “Querido Senador” escrita pela Coligação Nacional pela Educação Pública, 29 julho, 1997.
- [4] *Republican Main Street Partnership, Defining the Federal Role in Education: A Republican Perspective* (Washington: autor, 2000).
- [5] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996).
- [6] Charles L. Glenn, “Onde é que o Ensino Público Falhou”, *Family Policy* 11, n.º 5 (setembro-outubro, 1998).
- [7] Walter Shapiro, “Escolha Difícil”, *Time* (16 setembro, 1991): 55.
- [8] Federação de Professores do Texas, “A Questão da Escolha”, não datado (mas certamente final da década de 90).
- [9] Gerald Tirozzi, “Vouchers para Alguns Prejudicam os Restantes”, *Education Week* (10 fevereiro, 1999): 37.
- [10] Rob Boston e Steve Benen, “Vouchers Prejudicam Escolas Públicas, Violam a Separação entre Estado e Igreja, Acusa Grupo Nacional de Observadores”, *Americans United for Separation of Church and State Letter* (29 julho, 1997).
- [11] Michael Fox, “Observações do Representante do Estado do Ohio Michael Fox”, *State Legislator Guide to Teacher Empowerment* (Washington: American Legislative Exchange Council, fevereiro, 1997): 17.
- [12] Afirmação citada em Quade, 1996, p. 35.
- [13] Nina H. Shokraii, “O que as Pessoas Dizem sobre a Escolha da Escola”, *The Heritage Foundation Backgrounder* 1188 (2 junho, 1998): 3.
- [14] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 1999): 78.
- [15] Dan D. Goldhaber, “Escolha da Escola: Um Exame das Evidências Empíricas sobre Desempenho, Tomada de Decisão dos Pais e Equidade”, *Educational Researcher* (dezembro, 1999): 16-25.
- [16] Jeb Bush, “Valor de Um Ano de Conhecimento no Prazo de Um Ano”, *Heritage Lectures*, n.º 648 (10 novembro, 1999): 3.
- [17] *Idem*.
- [18] “Legislação da Escolha da Escola nos Estados”, *School Reform News* (abril, 2000): 20.
- [19] Larry King Show, 10 novembro, 1992, citado em Peter Brimelow e Leslie Spencer, “A Associação Nacional de Extorsão?”, *Forbes* (7 junho, 1993): 72.
- [20] Quentin L. Quade, *The National Education Association vs America’s Parents*, Marquette University, Wisconsin: Mimeografado (1997): 3.
- [21] “Ultrapassar a Oposição à Escolha da Escola”, *School Reform News* (dezembro, 1998): 11.
- [22] Robert Chase, *Vital Speeches* (1 maio, 1998): 444-46.
- [23] Em Myron Lieberman, “O Fiasco da Escolha da Escola”, *The Public Interest* (inverno, 1994): 29.
- [24] Quentin Quade, *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996).
- [25] Lieberman, inverno, 1994, p. 29.
- [26] Tiffany Danitz, “Vouchers Privados Tornam-se Públicos”, *Insight* (8 setembro, 1997): 14-16.
- [27] Nina S. Rees, “Lutar por Uma Boa Educação”, *Heritage Foundation Op-Ed* (7 setembro, 1999).
- [28] Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Repensar as Escolas, 1996).
- [29] Mark Silva, “Câmara dos Representantes Aprova Programa de Bush para as Escolas Públicas”, *Miami Herald* (29 abril, 1999).
- [30] David C. Berliner e Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995). Eles dizem que todos, incluindo e através do Congresso dos EUA, foram enganados. O processo duramente redigido pelo Congresso dos EUA sobre os sistemas escolares administrados pelo governo é citado e discutido em David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997).
- [31] James H.K. Norton, “Solução ou Problema?”, *Education Week* (29 março, 2000): 47.
- [32] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 1999): 114.
- [33] Os países com maior confiança no mercado livre são os mais ricos e têm as taxas de crescimento mais rápidas. Ver os dados e discussão em Kim R. Holmes, “À Procura dos Mercados Livres”, *Wall Street Journal* (12 dezembro, 1994); “Livres para Crescer”, *Wall Street Journal* (3 setembro, 1996).
- [34] *Idem*; Andrei Shleifer, “Estado versus Propriedade Privada”, *Journal of Economic Perspectives* 12, n.º 4 (outono, 1998): 133-50; Daniel Yergin e Joseph Stanislaw, *The Commanding Heights* (Nova Iorque: Simon e Schuster, 1998).
- [35] Alex Molnar, “Reforma Escolar: Prevalecerá a Democracia ou o Mercado?”, em Lowe e Miner, 1996, pp. 16-17.
- [36] Bob Chase, *Keynote Address to the NEA National Convention*, The Education Intelligence Agency (3 julho, 1999).

- [37] Quinto Relatório Anual Bracey citado em *Educational Leadership* 55, n.º 7 (1998): 66.
- [38] Andrew Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).
- [39] Tony Wagner, “Escolha da Escola: Para quê?”, *Phi Delta Kappan* 78 (setembro, 1996): 70.
- [40] Arthur Levine, “Porque Apoio Relutantemente os *Vouchers*”, *Wall Street Journal* (15 junho, 1998).
- [41] 22 janeiro, 1997, edição especial.
- [42] Jonathan Alter, “A Última Esperança de Chicago”, *Newsweek* (22 junho, 1998): 30.
- [43] Daniel McGroarty, “Guerra dos *Vouchers*: Estratégia e Táticas na Batalha entre os Defensores da Escolha da Escola e os Leviatãs Laborais”, *Issues in School Choice* 2, Fundação Milton e Rose Friedman, Indianápolis (abril, 1998).
- [44] Atualização resumida da Conferência sobre Liberdade e Oportunidades Iguais em Educação de 12 janeiro do Instituto de Política Educativa (14 janeiro, 2000).
- [45] As taxas de matrícula das escolas privadas por cima dos impostos escolares é uma despesa trivial para apenas uma pequena fração da população. De acordo com dados de 1996 do Gabinete de Recenseamento, basta ter um rendimento anual de 75.316 dólares para colocar uma família no grupo de topo dos 20% dos assalariados, valor que certamente não faz uma família “rica”, especialmente se viver numa grande cidade. O rendimento familiar médio desses 20% é de 125.627 dólares.
- [46] As pessoas “ricas” podem ainda pagar por tutoria e aulas suplementares pós-horário escolar.
- [47] Wendy Wagenheim, “Porque é que o Dinheiro Público não Deveria Ir para as Escolas Privadas”, e Brett Schundler, “Dinheiro Público para o Público”, *Michigan Education Report* (outono, 1998): 12.
- [48] Kent Grusendorf, “Testem os *Vouchers* antes de os Chumbarem”, *San Antonio Express-News* (29 abril, 1995).
- [49] Robert Lutz e Clark Durant, “A Solução para Melhores Escolas”, *Wall Street Journal* (20 setembro, 1996).
- [50] Coulson, 1999, p. 365.
- [51] Andrew Coulson, “As Escolas Públicas São Prejudiciais à Educação Pública?”, *Education Week* (7 abril, 1999): 36.
- [52] Coulson citado em William Raspberry, “O Caso Histórico da Escolha da Escola”, *Washington Post* (17 agosto, 1998): A19.

Capítulo 10 – Equidade e igualdade

Há “uma tremenda evidência de que os sistemas escolares baseados na compulsão não são justos nem equitativos.”

Paul Hill, “Respostas a Um Estudo de Harvard sobre Escolha da Escola: É Um Estudo de Todo?”, The Pioneer Institute for Policy Research, *Dialogue* (1995): 1-11

A igualdade de acesso é injusta e inexecutável. Muitas famílias têm vantagens e o governo não pode fornecer a todos a educação que algumas famílias podem proporcionar aos seus filhos. Uma vez que os recursos não estão disponíveis para fornecer acesso igual a um nível elevado que alguns pais estão dispostos a comprar, a procura de igualdade de acesso significa uma população menos instruída.

A aquisição de conhecimento por parte de alguns não faz mal aos outros. Muito pelo contrário; quando as famílias compram mais educação, em geral outras pessoas beneficiam através do aumento da inovação e de uma melhor tomada de decisão por parte das empresas e dos governos. Apesar disto, algumas propostas de escolha da escola pelos pais iriam desencorajar as despesas privadas em educação. Implícita a estes desincentivos está a premissa errada de que as crianças menos favorecidas beneficiam quando as mais favorecidas aprendem menos.

Um nível mínimo elevado de oportunidade para todos é possível e apropriado. Isto, e igualdade aos olhos do governo, definem a equidade neste livro. Este livro defende um elevado nível de financiamento público, não discriminatório, para que cada criança alcance esse resultado. O sistema atual, os programas de escolha da escola pelos pais existentes e a maioria das propostas de escolha da escola pelos pais não o fazem.

Desigualdades existentes

A atual repartição dos dólares públicos na educação básica e secundária corresponde a um sistema de castas. O processo político produz diferentes níveis de financiamento público para as crianças, apesar de o sistema de ensino “público” “ser construído com base no pressuposto de que as escolas devem educar todas as crianças e fazê-lo praticamente da mesma maneira para cada criança”.^[1] Muitos Estados até estabelecem a uniformidade nas suas constituições. O nível de financiamento público de uma criança em particular – a filiação dessa criança a uma casta de consumidor de educação – depende de várias características, incluindo o rendimento familiar, a propriedade da escola (governamental ou privada) e necessidades especiais em ambos os extremos do espectro do potencial académico. O *status quo* desencoraja as despesas privadas em escolaridade formal porque as famílias renunciam à sua parte do apoio dos contribuintes se não estiverem satisfeitas com escola “pública” que lhes é atribuída.

Desigualdades selvagens

O título do livro, *Savage Inequalities (Desigualdades Selvagens)*,^[2] descreve os sistemas de ensino mesmo em Estados alvo de decisões judiciais para equalizarem o financiamento. Mesmo dentro dos

distritos, os orçamentos e políticas de pessoal favorecem as zonas residenciais mais exclusivas.^[3] Por exemplo, os professores experientes pedem a transferência para os bairros ricos e as demissões ocorrem com mais frequência nos bairros menos abastados. O processo reforça-se a si próprio porque são mais os professores que têm de começar as suas carreiras nas escolas menos desejáveis.

Alguns da indignação sobre o financiamento desigual dos alunos das escolas “públicas” assume a forma de processos judiciais para equalização do financiamento. O sistema exige uma luta titânica para se conseguir um mandato de equalização que nem sequer inclui os alunos matriculados em escolas particulares. E a realidade continua a iludir o resultado mandatado.

Parte da razão para o desapontamento com os resultados mandatados é que as crianças não são o verdadeiro sujeito dos esforços para a equalização do financiamento. Instituições como os distritos escolares e as escolas são o foco dos esforços de equalização.^[4] Apesar das decisões judiciais em vários Estados, os alunos das escolas “públicas” ainda recebem apoio desigual. As principais características do sistema atual garantem que a educação das crianças provenientes de famílias de baixos rendimentos recebem o menor financiamento público.

O apoio público desigual por nível de rendimento familiar não é intencional, mas as outras “castas” são intencionais. As desigualdades são muitas vezes grandes, e muitas não são racionalizáveis nem defensáveis. As crianças matriculadas em escolas particulares são em grande parte ignoradas. Os pais pagam impostos escolares, mas a maioria das crianças em escolas particulares não recebe recursos públicos. Os utentes de escolas particulares têm rendimentos médios apenas ligeiramente mais elevados do que os utentes de escolas “públicas”, e a maioria dos utentes das escolas particulares faz grandes sacrifícios financeiros para matricular os filhos em escolas particulares com um orçamento reduzido. Os seus sacrifícios incluem os impostos que pagam para apoiar a educação das outras crianças. A ex-diretora Marilyn Stewart realçou este ponto essencial: “Atualmente as escolas públicas gastam todo o seu financiamento com uma fração de estudantes – dinheiro de impostos que foi coletado para a educação de todos os alunos.”^[5] As pessoas pagam impostos escolares para educar as crianças, não para apoiar um conjunto específico de instituições. Mas as famílias que preferem os serviços de escolas particulares são tratadas como cidadãos de segunda categoria. Por incrível que pareça, a estrutura política considera algumas crianças mais merecedoras de dinheiro público do que outras.

Para serem competitivas em relação às escolas “públicas” de mensalidade zero, a maioria das escolas privadas tem de manter o nível das mensalidades por estudante bem abaixo do das escolas “públicas”. Assim, mesmo que os pais dos alunos de escolas particulares paguem pela educação duas vezes,^[6] os alunos das escolas particulares recebem menos educação do que se tivessem o mesmo apoio financeiro que os seus colegas da escola “pública”.

Praticamente todos os programas e propostas de escolha dos pais seguem a tradição de tratar os utentes das escolas particulares como cidadãos de segunda categoria. Os defensores destas propostas muitas vezes aceitam a afirmação dos opositores de que é injusto ajudar os chamados ricos^[7] a pagarem as mensalidades da escola particular. As propostas que adotam esta definição de equidade negam o dinheiro público às famílias que querem comprar mais educação formal do que o montante de financiamento público compraria. Planos de escolha universais com estas restrições fariam tudo menos eliminar o financiamento privado da escolaridade.

As propostas mais conhecidas de escolha da escola pelos pais reforçam o efeito de tributação Robin dos Bosques – tirar muito mais das famílias ricas – através de financiamento dependente do rendimento. O duplo efeito Robin dos Bosques que daqui resulta é muitas vezes mais do que deliberado. Os benefícios para as famílias de baixos rendimentos financiadas por impostos cobrados a todos são muitas vezes o principal objetivo das propostas de escolha dos pais. Regras que proíbem

reforços privados aos cheques-ensino de financiamento público são outro reflexo da filosofia Robin dos Bosques. A consequência destas propostas de escolha da escola pelos pais é que “os ricos” só podem beneficiar diretamente dos dólares dos impostos que saem desproporcionalmente dos seus bolsos se aceitarem um serviço do qual muitas famílias de baixos rendimentos competem para escapar.

Necessidades especiais

Em princípio, as crianças com necessidades especiais – outra “casta” – são um caso totalmente adequado de tratamento especial. No entanto, os métodos utilizados para implementar o tratamento especial são controversos. As crianças sobredotadas também têm “necessidades especiais”, contudo são bastante ignoradas.^[8] O *status quo* mantém-se fiel às palavras do almirante Hyman Rickover escritas há mais de 40 anos: “O sistema olha para as crianças talentosas essencialmente como um problema administrativo vexatório.”^[9] Trinta e quatro anos depois, Rexford Brown descobriu que os programas para sobredotados e talentosos eram considerados elitistas por parte dos políticos e odiados pelos burocratas porque “eles odeiam fazer exceções; as exceções estragam sempre o sistema”.^[10]

Um maior financiamento por aluno às crianças com necessidades especiais pode estar por detrás do rápido crescimento do número de crianças alegadamente com necessidades especiais.^[11] Por exemplo, no Texas, no ano letivo de 1996-1997, houve 50% mais de crianças com ensino especial do que crianças dotadas e talentosas.^[12]

A uniformidade abrangente das escolas “públicas” é outra importante fonte de problemas das “necessidades especiais”. A incapacidade de se especializarem significativamente faz com que as necessidades especiais pareçam mais comuns, aumenta a estigmatização das crianças que parecem ter necessidades especiais e diminui a qualidade dos serviços para os verdadeiramente necessitados. Num editorial sobre o seu filho, o editor Bob Richter colocou o problema e a solução na perspetiva correta quando afirmou que o seu filho tinha “professores dedicados, bem-intencionados e adoráveis que realmente se preocupavam com ele, mas não podiam ensiná-lo porque a maior parte deles tinha pouca experiência com crianças cegas... agora está num lugar onde cada professor é um especialista e todas as crianças são iguais a ele”.^[13]

O rótulo “educação especial” surge – às vezes até mesmo para crianças sobredotadas – pela mesma razão que os rótulos como *nerd* e *panaca*. Nas escolas “de tamanho único” do bairro, mais crianças se destacam; há apenas o convencional e mais variabilidade.^[14] Ensinar a todos o mesmo currículo e ao mesmo nível serve a aparência de justiça imperativa, mas pouco mais.

Nós rotulamos algumas crianças sobredotadas como educação especial, e por vezes até as medicamos, porque elas não conseguem lidar com o tédio ou certos estilos de ensino.^[15] Crianças com o potencial dos chamados alunos convencionais são estigmatizadas como se tivessem deficiências de aprendizagem se os meios para realizar o seu potencial não são compatíveis com os da pedagogia oficial.^[16] A microgestão docente (pormenores no Capítulo 14), incluindo currículos pormenorizados, “à prova de professor”, e calendários precisos, por vezes impossibilitam pequenos ajustes que trariam alguma diversidade ao estilo de aprendizagem presente na maioria das salas de aula.

A procura pelo sistema de serviços especiais para alguns, mas sem a aparência de um tratamento especial, prejudica ainda mais a capacidade de atender as crianças que precisam de serviços especiais.^[17] Além disso, muitas práticas “inclusivas” prejudicam a educação das outras crianças. Não temos de ajudar alunos com fraco aproveitamento em detrimento dos alunos com elevado rendimento, mas é o que fazemos. Também há melhores maneiras de ajudar os alunos com fraco rendimento. As escolas “públicas” são prejudicadas pela sua incapacidade de se especializarem ou de agruparem os alunos por competências de uma forma significativa. Foi por isso que Barry McGhan argumentou que as escolas

“públicas” (escolas individuais, não todo o sistema) precisam do direito de exclusão.^[18]

Nós gastamos muito para ajudar alunos diferentes e com fraco desempenho^[a] a alcançarem o seu potencial. A Lei Federal 94-142 encaminha estas crianças para um Plano Individualizado de Educação. Pelo contrário, gastamos muito pouco a ajudar as crianças sobredotadas a realizarem o seu potencial. Por exemplo, em 1996-1997 o Texas gastou 1,2 mil milhões de dólares em educação especial e 174 milhões em sobredotados e talentosos, e muitos dos programas para dotados e talentosos apenas existem no nome. Oficialmente, o Texas tem cerca de 50% mais alunos em educação especial do que crianças dotadas e talentosas, por isso as despesas são em média cerca de 4,5 vezes mais por cada criança na educação especial. Isto é consistente com a observação de Camilla Benbow e Julian Stanley de que os sistemas de ensino “público” gastam mais por criança com os estudantes que têm menos aproveitamento escolar: “Os estudantes com melhor aproveitamento escolar perderam-se na confusão.”^[19] Um artigo da revista *Newsweek* de 1993 continha a mesma conclusão: “Eles são os melhores e mais brilhantes, e estão entediados. Esta é a conclusão da primeira apreciação do governo federal em 20 anos de educação para os alunos mais inteligentes do país. Enquanto outros países encorajam os seus melhores alunos a fazerem ainda melhor, os Americanos colocam-nos de lado. Os programas para sobredotados também são considerados elitistas. Os programas para sobredotados são muitas vezes considerados um luxo.”^[20] Ingrid Eisenstadter disse que era “Uma Maneira Estúpida de Tratar as Crianças Sobredotadas”.^[21]

Um estudo de Benbow e Stanley revelou o seguinte: “Ao longo das últimas três décadas, o rendimento escolar de muitos estudantes norte-americanos com elevado potencial intelectual diminuiu como resultado da desigualdade a nível educativo.”^[22]

Perspetivas com uma indústria de educação competitiva

Numa indústria de educação competitiva, as escolas de escolha têm de se especializar para sobreviverem. A especialização cria várias tendências, por isso as crianças estão mais próximas da tendência da sua escola. Isto significa que irão surgir menos necessidades educativas especiais e haverá menos estigmatização das que surgirem. As crianças irão ter colegas com interesses, aptidões e estilos de aprendizagem semelhantes. A disponibilidade de serviços especializados poupará muitos pais e educadores de todo o processo formal muitas vezes contraproducente de resultados, rotulagem e Planos de Educação Individualizada disponíveis através da Lei Federal 94-142.^[23] O apoio público suficiente para que muitas escolas o aceitem como pagamento completo ou quase completo – recomendado ao longo deste livro – irá reduzir ainda mais o recurso à Lei Federal 94-142. Como a especialização aumenta a produtividade, as escolas irão oferecer melhores serviços a um custo menor. A uma escala muito menor, para uma faixa muito estreita de necessidades especiais, escolas particulares especializadas já o fazem. Em geral, as crianças com necessidades educativas especiais custam mais a educar. Mas o aumento da produtividade que resultaria da especialização significa que um apoio público maior do que o nível de financiamento convencional não seria necessário com tanta frequência. O apoio privado através de reforços privados ao cheque-ensino dará a algumas crianças acesso a mais e melhores serviços de educação. Note-se, no entanto, que o acesso desigual aos serviços de educação já é uma grande parte do *status quo*, e que o apoio público de, digamos, 5000 dólares por criança,^[24] eventualmente daria^[25] a cada criança o acesso a uma escola de ensino particular com um valor muito superior do que a mensalidade escolar particular média atual de 3116,26 dólares.^[26]

No entanto, essa grande melhoria no *status quo* não é suficiente para alguns defensores da escolha. Acreditam que o simbolismo deve ter precedência sobre a melhoria substantiva. Por exemplo, John Coons e Stephen Sugarman argumentam com firmeza contra a liberdade de adicionar fundos privados

ao financiamento público dos cheques-ensino porque “o financiamento público consciente da segregação económica por parte do governo excede a nossa tolerância”.^[27] A principal objeção não parece ser a segregação económica. Nenhum sistema consegue eliminar e existe agora com fundos públicos devido ao maior custo fiscal da propriedade nos bairros mais abastados. A sua principal objeção parece ser que a política *conscientemente* permite que “os ricos” usem uma parte dos impostos escolares que lhes são coletados para proporcionarem aos seus filhos uma escolaridade melhor do que aquela que todos podem pagar: “O que hoje é apenas uma escolha pessoal do rico, garantida inteiramente com fundos privados, tornar-se-ia um privilégio odioso apoiado pelo governo.”

Paranoia destrutiva

Algumas pessoas acreditam que o valor total do pacote económico é fixo, pelo que as famílias de baixos rendimentos apenas poderiam lucrar à custa das famílias com rendimentos mais elevados. Defendem a tributação como forma de reduzir as disparidades no acesso aos serviços de educação e querem que os reforços privados sejam abolidos.

Os esforços de aproximação à igualdade em vez de um elevado nível mínimo de apoio^[28] – possível com os níveis de financiamento público atuais – teria vários efeitos *muito contraproducentes*. Proibir o uso de reforços privados (“add-ons”) para complementar os dólares dos impostos – como o fazem muitos programas de escolha da escola pelos pais – não ajuda as crianças de famílias com baixos rendimentos. As crianças de famílias com baixos rendimentos não ficam melhor quando as outras crianças aprendem menos. A autorização para usar cheques-ensino privados financiados com reforços privados poderá proporcionar às crianças de famílias com rendimentos mais elevados uma vantagem ligeiramente maior quando no futuro concorrerem a cargos de liderança, mas, por outro lado, todos sofrem quando alguns ficam para trás. A educação extra para alguém aumenta o “pacote” económico para todos. A produtividade extra e o aumento da responsabilidade cívica que resultam quando uma família investe mais nos seus filhos são boas para a sociedade.

Há também uma questão de liberdade. Outra aceção para mais rendimento é *lucro*. Outra ainda, é *compensação*. As famílias com melhores rendimentos conquistam o direito de fazerem investimentos extraordinários nos seus filhos. Nós devíamos encorajá-las. Há poucas maneiras socialmente mais benéficas de gastarem os seus lucros. Se é que há alguma.

Vale a pena repetir a razão mais importante (sublinhada a itálico no Capítulo 2) para permitir reforços privados: *Preços flexíveis e regulados pelo mercado são a pedra angular do mecanismo de mercado e das forças competitivas*. O controlo dos preços tem efeitos secundários debilitantes, como a escassez ou excedentes, mercado negro, qualidade reduzida, práticas enganosas e discriminação. Uma política que proíba reforços privados aumenta o controlo dos preços. Passa o “teste do pato.” Se se assemelha a um controlo dos preços, funciona como um controlo dos preços e soa como um controlo dos preços, então é um controlo dos preços. Também vale a pena repetir o exemplo do Capítulo 2. Imaginemos que um cheque-ensino financiado pelo contribuinte tem o valor de 3000 dólares. Três mil dólares de valor em serviços educativos prestados por particulares não custa nada à família além dos impostos escolares que paga. Se os reforços privados forem proibidos, o valor de 3001 dólares em serviços educativos custaria a uma família 3001 dólares, além dos impostos escolares. Este grande salto nas despesas para comprar um pouco mais de educação do que o financiamento dos contribuintes tem quase o mesmo efeito de um tecto explícito de preço (mensalidade) no montante financiado pelos contribuintes. A escolha universal dos pais sem direito a reforços privados acabaria com as opções formais de escolarização de preço médio. Limitaria as despesas privadas a programas extracurriculares, aulas particulares e escolaridade *premium* (ou seja, escolas preparatórias de elite).

Se os reforços privados são ilegais, os níveis de mensalidade podem refletir apenas as forças políticas. A uniformidade de preços resultante e a inflexibilidade diminui muito as oportunidades de especialização e o potencial para oferecer novos programas que, como qualquer inovação, muitas vezes são bastante caros quando introduzidos pela primeira vez. Os reforços privados financiados pelos ricos irão promover inovações educativas que de outra maneira nunca sairiam do papel. A perspectiva de lucros elevados temporários motiva a inovação, e as compras por parte dos ricos permitem que novos produtos passem a fase dispendiosa de desenvolvimento do ciclo de vida do produto. Deste modo, as inovações poderão dar origem a práticas amplamente acessíveis e bem conhecidas. “Ao longo da história, as inovações e melhorias que começaram por beneficiar os ricos acabaram por ter os pobres como principais beneficiários.” [29]

Os efeitos debilitantes da exclusão dos reforços privados são, de longe, um preço demasiado elevado a pagar por uma procura simbólica e fútil da igualdade ou definições particulares de equidade e justiça. As respostas para as queixas de que as famílias com baixos rendimentos não podem enviar os filhos para as melhores escolas são bolsas de estudo para as crianças academicamente superiores e com baixos rendimentos. Com um elevado nível de financiamento, não-discriminatório, do contribuinte por criança recomendado ao longo deste livro, as bolsas só precisarão de financiar os reforços privados. Um determinado nível de financiamento das bolsas apoiaria muito mais crianças do que o pode fazer agora.

A redistribuição não é a única maneira de definir equidade e justiça. Há também o princípio do benefício. Assim, uma vez que os impostos escolares existem para benefício das crianças, todas as pessoas com filhos têm direito a beneficiar das receitas. Há também razões práticas para não deixar os decisores políticos preocuparem-se com o medo de “presentes envenenados para os ricos”. [30] A principal razão é que muito poucas famílias são tão ricas que milhares de dólares por criança por ano em propinas representam uma despesa insignificante para elas. [31]

É tolice reduzir os benefícios da maioria apenas para negar benefícios a uma pequena minoria – com efeito, por despeito para com os membros mais bem-sucedidos da sociedade. Limitar a escolha dos pais reduz as compras de educação e inviabiliza uma verdadeira concorrência. Além disso, há razões políticas sólidas, incluindo um conjunto significativo de programas governamentais controversos, para acreditar que os programas restritos aos pobres são programas pobres. Se não de imediato, eventualmente médio prazo, por falta de apoio político influente.

Fornecer o mesmo apoio público a praticamente todas as crianças também evita o custo administrativo de testar os meios. [32] William Clune referiu que há um apoio cada vez maior a uma tal abordagem. [33] Um elevado nível de apoio mínimo de financiamento, não-discriminatório – a abordagem proposta neste livro à equidade – foi a posição dominante, pelo menos desde 1905. Elchanan Cohn referiu que Elwood Cubberly “estabeleceu valores e objetivos básicos para a distribuição dos fundos escolares por parte dos Estados”. [34]

Todas [itálico nosso] as crianças do Estado são igualmente importantes e têm direito às mesmas vantagens; na prática isto nunca poderá ser verdade. O dever do Estado é garantir a *todas* [itálico nosso], tanto quanto possível, um nível mínimo elevado de boa instrução, *mas não reduzir tudo a este mínimo* [itálico nosso]. [35]

No entanto, existem duas diferenças fundamentais entre Cubberly e a abordagem proposta neste livro. As famílias com rendimentos elevados ganham (têm o “direito” a fornecer) vantagens adicionais para os seus filhos. Isto é verdade devido à equivalência próxima dos termos *rendimento* e *lucros*, mas se algumas crianças têm ou não direito a uma melhor educação é um tema muito discutível porque, como Cubberly salienta, a sociedade não pode dar-se ao luxo de oferecer a cada criança o nível de

educação que algumas famílias querem proporcionar aos seus filhos. Além disso, a não ser que se proibam as mensalidades, as famílias com rendimentos elevados não podem ser impedidas de investirem nos seus filhos. A segunda diferença é muito mais significativa. Neste livro usa-se a palavra “todos” no sentido literal. O comentário de Cubberly foi uma reação às diferenças entre distritos no financiamento por aluno das escolas “públicas”, por isso a sua definição de “todos” não inclui crianças matriculadas nas escolas particulares.

A abordagem à equidade proposta neste livro não elimina o efeito redistributivo da tributação. As crianças de famílias com baixos rendimentos ainda receberão serviços de educação que custam mais do que os impostos escolares que os pais pagam. Permitir que as famílias de maiores rendimentos tirem algum benefício direto dos seus impostos escolares, independentemente do tipo de escola que escolherem para os seus filhos, é justo e garante uma base mais ampla de apoio político e, portanto, melhores programas.

O próximo capítulo, acerca de questões sobre diversidade, termina a secção de assuntos em debate neste livro. Descreve as diferenças significativas entre o *status quo*, as alegações sobre os programas muito restritivos que dominam o debate acerca da escolha da escola pelos pais e os resultados prováveis de uma indústria de educação competitiva.

- [1] Laurie Bergner, “Trabalhar para a Igualdade Educacional”, *San Antonio Express-News* (30 novembro, 1993).
- [2] Jonathan Kozol, *Savage Inequalities: Children in America’s Schools* (Nova Iorque: Harper Perennial, 1992).
- [3] Por exemplo, David C. Berliner e Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995): 178, explica como os novos professores iniciam as suas carreiras nas escolas mais indesejáveis e se transferem assim que atingem antiguidade suficiente.
- [4] Por exemplo, ver Therese A. McCarty e Harvey E. Brazer, “Sobre a Equalização das Despesas Escolares”, *Economics of Education Review* 9, n.º 3 (1990): 251-64.
- [5] Marilyn Stewart, “Lei do *Voucher* Discriminatória, Enganadora”, *San Antonio Express-News* (5 março, 1999).
- [6] Wendy Wagenheim, diretora de assuntos legislativos do ACLU, Michigan, fez uma defesa pública rara do requisito do pagamento duplo (Mackinac Center for Public Policy, “ACLU Hipócrita na Escolha da Escola, Atacam os Críticos”, *Michigan Education Report* [outono, 1999]: 5). Segundo ela, pagar as escolas “públicas” enquanto usamos escolas privadas era o mesmo que ter de ajudar a pagar a polícia mesmo que tivéssemos contratado um serviço de segurança privada. Os dois não são comparáveis. O ensino privado é um substituto para o “público”. Os serviços de segurança privados são suplementos e complementos dos serviços de polícia e não um substituto destes.
- [7] Pagar as propinas das escolas privadas além de suportar os impostos escolares só é uma despesa trivial para uma pequena fração da população. De acordo com dados de 1996 do Gabinete de Recenseamento, basta ter um rendimento anual de 75.316 dólares para colocar uma família no grupo de topo dos 20% dos assalariados, valor que certamente não faz uma família “rica”, especialmente se viver numa grande cidade. O rendimento familiar médio desses 20% é de 125.627 dólares.
- [8] Camilla Benbow e Julian C. Stanley, “Desigualdade na Equidade: Como a Equidade pode Levar à Desigualdade dos Estudantes de Alto Potencial”, *Psychology, Public Policy and Law* 2 (1996): 249-92; Barbara Kantowitz e Pat Wingert, “Perdendo os Miúdos mais Dotados”, *Newsweek* (15 novembro, 1993): 67; Ingrid Eisenstadter, “Uma Maneira Estúpida de Tratar as Crianças Sobredotadas”, *Wall Street Journal* (12 julho, 1995).
- [9] Hyman G. Rickover, *Education and Freedom* (Nova Iorque: E.P. Dutton and Co., 1959).
- [10] Rexford G. Brown, *Schools of Thought* (São Francisco: Jossey-Bass, 1993): 109.
- [11] Frederick M. Hess, “Folga Judicial: Os Riscos de Enfatizar a Equidade de Entrada em Detrimento do Desempenho Escolar”, *The Virginia Journal of Social Policy & the Law* 6 (outono, 1998): 41.
- [12] Texas Education Agency, *Academic Excellence Indicator System: 1996-97 State Performance Report* (1997).
- [13] Bob Richter, “Estudantes Especiais Perdidos Num Sistema Sombrio”, *San Antonio Express-News* (21 maio, 2000).
- [14] Benbow e Stanley (1996): 249-92, descobriram que existe a tendência para que cada aluno seja ensinado com o mesmo currículo ao mesmo nível.
- [15] “ADD Um tema de Campanha”, *Wall Street Journal* (27 março, 2000): “10% da pequena população masculina está atualmente sob a influência de *Ritalin*, uma espécie de panaceia para as crianças inquietas.”
- [16] “Que só há uma pedagogia boa é uma assunção falsa típica”, William S. King, “Uma Conclusão mais Simples”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 2 (outubro, 1996): 180.
- [17] Andrew P. Dunn, “O que Está Errado com a Educação Especial?”, *Education Week* (17 maio, 2000): 36, 39.
- [18] Barry McGhan, “Escolha e Compulsão”, *Phi Delta Kappan* 79, n.º 8 (abril, 1998): 610-15.
- [a] *Low-achieving, nonmainstream children* no original.
- [19] Benbow e Stanley (1996): 249-92.
- [20] Kantowitz e Wingert (15 novembro, 1993): 67.
- [21] Eisenstadter (12 julho, 1995).
- [22] Benbow e Stanley (1996): 249-92.
- [23] Dunn (17 maio, 2000): 36, 39.
- [24] A despesa com educação por aluno do ensino básico e secundário “público” é superior a 7000 dólares. Crianças já matriculadas em escolas privadas também têm direito a financiamento público. Essa despesa, mais o dinheiro para a Lei Federal 94-142, supervisão e execução, manutenção de dados e a avaliação das políticas de educação básica e secundária deixa pelo menos 5000 dólares por criança.
- [25] Depois de algum tempo para estabelecer novas escolas.
- [26] David Boaz e R. Morris Barrett, “O que é que Um *Voucher* Escolar Compraria? O Custo Real das Escolas Privadas”, *Cato Institute Briefing Papers* #25 (26 março, 1996). Por causa de um número relativamente pequeno de escolas privadas de elite, caras, a taxa de matrícula das escolas privadas em geral é um pouco menor do que a média. A escola particular média cobra menos de 2500 dólares.
- [27] John Coons e Stephen Sugarman, *Education by Choice* (Troy, N.I.: Educator’s International Press, 1999): 190-92.
- [28] “Qualquer plano de escolha deve garantir oportunidades iguais às famílias para frequentar qualquer escola participante no plano”,

Coons e Sugarman, 1991, p. 191. A política de escolha dos pais aqui proposta pode satisfazer Coons e Sugarman, visto parecer estarem dispostos a aceitar um programa, se “o valor do *voucher* fosse suficientemente grande para antecipar todo o interesse em despesas de educação [formal] por todos, à exceção de um número insignificante de famílias”. A sua visão parece depender de quão pequeno é o número “insignificante” e se “todo o interesse” pode ser atenuado para permitir os tipos de reforços de *voucher* modestos para a grande maioria das famílias poder pagar. Lembramos que as famílias de baixos rendimentos estão à espera na fila para complementar com o seu próprio dinheiro *vouchers* parciais de financiamento privado. A grande maioria das famílias pode pagar alguns desses complementos.

[29] Milton Friedman em Alan Bonsteel e Carlos Bonilla, *A Choice for Our Children* (São Francisco: ICS Press, 1997), capítulo 27.

[30] Ver o assalto habilidoso à paranoia sobre “golpes de má sorte para os ricos” em Quentin L. Quade, “Cuidado! Se a Escolha da Escola é tão Boa, porque não a Temos?”, *Network News and Views* (janeiro/fevereiro, 1996).

[31] Ver nota 7; consistente com um Dia da Liberdade Fiscal no início de maio (calcula quanto um americano médio tem de trabalhar num ano apenas para pagar os impostos estaduais, locais e federais – ver a página Web da Tax Foundation em TaxFoundation.org para mais pormenores), calcula-se que os impostos consomem 35% do rendimento dos 10% das famílias médias de topo.

[32] Dois exemplos de argumentos para testes de meios: Caroline Hoxby em Helen F. Ladd, *Holding Schools Accountable* (Washington: Brookings Institution, 1996); Paul Wyckoff, “Um Novo Caso para os *Vouchers*”, *Journal of Policy Analysis and Management* 10, n.º 1 (1991): 112-16.

[33] William Clune, “A Mudança de Equidade para Adequação nas Finanças Escolares”, *Educational Policy* 8 (1994): 376-94. O título de Clune implica que equidade significa igualdade. Visto que a igualdade só se aproximará a níveis abaixo do que alguns pais gostariam de gastar, não concordo com a assunção implícita de Clune. Ver McCarty e Brazer (1990): 251-64, para uma discussão mais pormenorizada sobre as implicações da “igualização”.

[34] Elchanan Cohn, *Economics of State Aid to Education* (Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1974): 14.

[35] Elwood P. Cubberly, *School Funds and Their Apportionment, Contributions to Education*, n.º 2 (Nova Iorque: Columbia University Teachers College, 1905): 17.

Capítulo 11 – Questões de diversidade

Os adversários da escolha afirmam com frequência que os sistemas de ensino administrados pelo governo aumentam a interação das crianças de diferentes origens e que estes sistemas são a melhor maneira de estabelecer e manter um conjunto de valores comum escolhido coletivamente. Nenhuma destas afirmações tem muito suporte teórico ou empírico, e a conveniência de um corpo comum de crenças politicamente escolhido é tudo menos óbvia.^[1] Os defensores da escolha não refutam estas alegações de um modo adequado. Por isso, os opositores da escolha ainda afirmam que a escolha dos pais irá dar origem a diversas formas de segregação e provocará o colapso da nossa sociedade e do sistema político por falta de um adequado conjunto de valores fundamentais.^[2] Alguns opositores da escolha ainda afirmam que a escolha levará à proliferação de escolas de extremistas. Mas, pelo contrário, na realidade é o *status quo* e o seu déficit de concretização, a falta de escolha, assim como a ausência de concorrência, que ameaçam a integridade do processo político e da nossa unidade nacional. Os extremismos verificam-se em muitos *campus* “públicos”.^[3]

O sistema atual obriga o processo político a resolver questões polémicas que as pessoas poderiam resolver por si próprias.^[4] Uma das razões para a ineficiência do sistema é que “facções enérgicas irão desperdiçar recursos a tentar dominar esse monopólio quando estes recursos poderiam ser gastos de uma forma muito melhor na educação dos seus filhos”.^[5] Além disso, “o pressuposto maioritário transformou as escolas públicas num campo de batalha para determinar a ortodoxia pública. Ao exigir que a maioria decida como todas as crianças devem ser socializadas, na verdade estamos a exigir que as pessoas contestem os problemas mais insolúveis da consciência individual [através do processo político]”.^[6] A religião é um excelente exemplo. Os adversários da escolha insistem que a neutralidade que se exige ao governo em matéria de religião significa que os fundos públicos só podem apoiar a educação secular. A alegação dos defensores da escolha de que a participação da Igreja no ensino é fundamental para a expansão da escolha dos pais também é questionável. Uma indústria de educação competitiva pode funcionar – as condições descritas no Capítulo 2 podem ser criadas – mesmo que os tribunais decidam que as escolas dirigidas pela Igreja não podem receber subsídios indiretos dos contribuintes através de cheques-ensino ou créditos fiscais.

No sistema atual, a prática dominante de definir as políticas de escolha da escola pelos pais como instrumentos para distribuir crianças pelas escolas existentes sustenta e exagera a questão da segregação. Os erros dos defensores da escolha são uma parte importante do problema. A sua resposta à argumentação dos adversários da escolha de que esta irá aumentar a segregação é pouco mais do que uma comparação das matrículas nas escolas privadas e “públicas”. A questão da segregação persiste, em grande parte porque as refutações são insuficientes e quase inteiramente defensivas. Pode fazer-se muito mais do que uma contestação mais forte; os defensores da escolha podem, e devem, argumentar que uma indústria de educação competitiva irá aumentar a interação entre as crianças de diferentes origens.

Os efeitos da escolha limitada e correlação *versus* causalidade

Não há uma explicação, muito menos uma teoria aceitável, sobre como a escolha sem penalização financeira, ou a obrigação de mudar de escola, iria homogeneizar a composição racial, étnica ou socioeconómica do corpo discente de uma escola. Os defensores da escolha devem salientar este facto e corrigir os mitos que conferem credibilidade a falsas alegações dos adversários da escolha. “Fuga branca” do centro urbano é, provavelmente, o fenómeno que confere credibilidade às afirmações de que os brancos não frequentam voluntariamente uma escola com uma grande população minoritária. O preconceito certamente contribuiu para a fuga dos brancos, mas o rendimento foi provavelmente o fator mais importante. Andrew Coulson chegou à mesma conclusão: “O que não é tão bem conhecido é o facto de que ‘branco’ na ‘fuga branca’ refere-se mais precisamente à cor dos colarinhos (brancos) das pessoas do que à cor da sua pele. Ou seja, o dinheiro, e não a raça, é o melhor indicador de quem fugiu.”^[7] Embora a classificação por rendimentos tenha sido o fator principal, o preconceito terá certamente motivado algumas pessoas. O preconceito ainda influencia algumas famílias, mas agora é um critério de decisão muito menos importante do que quando o fenómeno do “voo branco” estava em plena ascensão. A relação entre rendimentos e participação minoritária exagerou a perceção de preconceitos passados.

Como há uma tendência natural para pessoas com rendimentos semelhantes habitarem nos mesmos bairros, a relação entre rendimentos e raça dá origem a uma homogeneidade racial em muitas escolas de bairro. Isto é o resultado de se exercer a escolha da escola da única maneira que muitas pessoas podem dar-se ao luxo de fazer – mudar de local de residência. Os impostos sobre a propriedade já foram uma fonte muito maior de financiamento do que hoje em dia, por isso era óbvio que os bairros de luxo tivessem escolas mais bem financiadas. Quando as famílias com rendimentos mais elevados mudam de residência, deixam para trás um bairro de baixos rendimentos mais homogéneo. O sistema atual promove a separação residencial de acordo com os rendimentos.

Embora o preconceito possa aumentar este tipo de comportamento, a classificação residencial irá verificar-se mesmo na ausência de preconceito. Isto é evidente nos comentários de Angie Garcia, diretor da Liga dos Cidadãos Latino-Americanos Unidos do Texas (LULAC): “Aqueles que tinham dinheiro suficiente deixaram os nossos bairros no centro da cidade para comprarem casas em distritos escolares melhores. Isto enfraqueceu as nossas comunidades urbanas, tanto financeira como culturalmente.”^[8]

Se todos pudessem exercer a escolha livre de penalizações sem se mudarem, a escolha da escola pelos pais só aumentaria a separação racial e étnica se uma grande área de especialidade académica estivesse muito relacionada com características raciais, étnicas ou socioeconómicas – por outras palavras, muito raramente. Por exemplo, os estereótipos modernos sugerem que uma escola especializada em ciências pode atrair de forma desproporcional um corpo discente de origem asiática, e as escolas que dão ênfase ao atletismo podem atrair de forma desproporcional um corpo discente de origem afro-americana.

A única outra maneira de a escolha dar origem a uma maior homogeneidade seria se a composição do corpo discente fosse mais importante para os pais do que quaisquer outras diferenças entre as escolas. Isso levaria a um aumento significativo de atitudes preconceituosas – o contrário do que parece ter ocorrido – ou a pequenas diferenças entre as práticas e políticas das escolas. As diferenças triviais entre as escolas “públicas” existentes, em particular as do mesmo distrito, exageram a importância do preconceito. Quando os pais comparam zonas de frequência escolar, a composição do corpo discente é muitas vezes a única diferença facilmente perceptível entre as escolas. A composição do corpo discente influencia a escolha na medida em que as restrições à escolha da escola pelos pais impedem a escolha de mudar o sistema de ensino e a promoção da especialização.

Numa indústria de educação competitiva, as diferenças que resultam da especialização são muito importantes. Apenas para os racistas mais devotos é que a composição racial ou étnica do corpo discente será mais importante do que o programa das escolas e as características pedagógicas. Embora os racistas devotos sejam mais comuns do que parecem, a escolha só irá aumentar a homogeneidade se as escolas violarem a lei e satisfizerem essas preferências excluindo crianças das minorias.

Teoria e realidade

Kevin Smith e Kenneth Meier, dois adversários típicos da escolha, afirmam que esta levaria à segregação e endoutrinação religiosa, e que “as instituições democráticas procurarão assegurar que tais exigências não sejam satisfeitas”.^[9] Smith e Meier não forneceram qualquer base teórica ou empírica para a alegada intolerância obstinada dos indivíduos, a sua visão idealista do processo político ou a esquizofrenia público-privada de tomada de decisões implícita através da combinação dos dois. Uma vez que apenas a prova em contrário vem à mente, o fracasso em apoiar a sua afirmação ousada não é surpreendente. Termos como *segregação* e *endoutrinação* implicam o uso da força, e a força é a essência do governo.^[10] A refutação completa da alegação de Smith e Meier dá para outro livro. A refutação menos ambiciosa que se segue inclui alguns argumentos teóricos e um exemplo particularmente relevante do sistema de ensino dos Estados Unidos.

Segregação

A escolha pode dar origem à separação, mas não à segregação. Segregação implica o uso da força, ou seja, a política codificada. Da escolha pode resultar alguma triagem geográfica das pessoas, mas o fator de ordenação não é, necessariamente, a raça, origem étnica ou até mesmo os rendimentos. A triagem ocorreria por acaso ou através de decisões de negócios que violam a lei. As pessoas não controlam o fator triagem. Por exemplo, num bairro perto de um complexo desportivo podem habitar os adeptos desportivos mais fanáticos da cidade. Os critérios de ordenação apenas se tornam segregação quando o governo impõe uma doutrina como a política de longa data de separados, mas iguais, ou quando ignora claramente um comportamento discriminatório.

Em nítido contraste com a afirmação de Smith e Meier sobre o processo político, a segregação por raça foi uma política oficial de longa data de muitas instituições “democráticas”,^[11] incluindo Estados e países. A história dos Estados Unidos contém vários exemplos de favorecimento institucional e discriminação, incluindo escolas “públicas” separadas e supostamente iguais. Estabelecimentos de ensino separados mas iguais eram uma política oficial em muitos Estados, até que foram derrubados pelo Supremo Tribunal dos Estados Unidos em 1954. Os Estados tentaram ativamente privar de direitos um grande segmento da população, mas isso é parte do objetivo. As maiorias políticas usam as instituições democráticas para dominarem e oprimirem as minorias políticas. As instituições democráticas não fazem automaticamente o que está certo, mesmo nos casos raros em que o interesse público está claramente definido. As instituições democráticas não refletem automaticamente a vontade do povo, para melhor ou para pior.^[12] Os limites de mandato para os deputados são bons exemplos. Os limites são raros, apesar de desfrutarem de um apoio público esmagador. A realidade do processo político é muito diferente da versão idealizada de política que é ensinada nas escolas. *Wishful thinking* – a esperança a triunfar sobre a experiência – parece estar subjacente à defesa da escola administrada pelo governo e grande parte da oposição à escolha da escola pelos pais.

Embora em 1954 a decisão do Supremo Tribunal no caso *Brown v. Board of Education* tenha acabado oficialmente com a segregação mandatada, os seus sintomas persistem.^[13] Apesar de políticas dispendiosas e controversas como o transporte de crianças em autocarro e aquisições judiciais, os corpos

discentes de muitas escolas, talvez a maioria, são muito mais homogêneos do que a população das suas regiões.

O sistema de ensino “público” diminui a interação das crianças com origens muito diversas. Nas cidades com muitas escolas e muitos bairros, há todas as razões para esperar este resultado. Já em 1966, Christopher Jencks observou que as escolas de bairro impediriam as crianças de origens socioeconômicas diversas de se misturarem.^[14] A história de Daniel Akst mostra como a “falta de escolha na educação tem ajudado a segregar as nossas cidades e a mantê-las segregadas”.^[15] De acordo com Angie Garcia, diretor da LULAC do Texas: “As nossas escolas ainda são segregadas, não por determinação do governo mas por causa da fuga das escolas com baixo desempenho e muitas vezes inseguras do centro da cidade.”^[16] A deslocalização aumenta o preço das casas nas zonas de frequência das melhores escolas, criando assim uma barreira para as famílias com baixos rendimentos. O consequente aumento da base do imposto sobre a propriedade junto das melhores escolas reforça a barreira dos rendimentos. Na década de 1970, o antecessor do Departamento de Educação no governo federal disse que a escolha dos pais ajudaria a aumentar a diversidade racial porque a escolha diminuiria a importância da homogeneidade do bairro.^[17]

As áreas de influência reduzem a interação das crianças de diferentes origens ao delimitarem a área a partir da qual as escolas podem receber alunos. As zonas oficiais de frequência das escolas “públicas” não se sobrepõem. Se não existissem zonas de frequência oficiais, as áreas que acolhiam os alunos de cada escola iriam sobrepor-se, e os vizinhos frequentariam escolas diferentes com mais frequência. Assim, mais crianças iriam interagir com um grupo de crianças no seu bairro, e com outro grupo de crianças na escola da sua escolha.

Endoutrinação

O medo de que as instituições democráticas apoiassem a endoutrinação foi a principal e bem fundamentada razão para a Primeira Emenda da Constituição dos Estados Unidos. Os Pais Fundadores^[a] eram excelentes cientistas políticos. Eles sabiam que os governos são muitas vezes intolerantes para com as minorias, em particular as minorias definidas pela cor da pele, origem étnica ou convicções religiosas. Esta intolerância foi uma importante fonte de imigração para o Novo Mundo. Quando uma coligação governativa majoritária é estável – quando a coligação majoritária é quase sempre a mesma para todas as decisões importantes – os membros da maioria são especialmente tirânicos, retirando tributos da minoria política para recompensar os membros dos círculos eleitorais majoritários por apoiarem quem está no poder. Como o caso *Brown v. Board of Education* demonstrou, os tribunais, a parte menos “democrática” do governo, são muitas vezes a única maneira de eliminar as políticas discriminatórias.

Muitas pessoas argumentam que uma má interpretação dominante da Primeira Emenda só mudou a mensagem de endoutrinação. Argumentam que a política e a Primeira Emenda fazem com que as escolas “públicas” produzam endoutrinação em humanismo secular; um dogma antirreligioso.^[18] A endoutrinação também ocorre através do processo altamente político de seleção e desenvolvimento de manuais.^[19] Livros didáticos e currículos politicamente corretos impõem uma visão coletiva por definição.

O mito da escola comum

A alegação de que os sistemas de ensino administrados pelo governo irão estabelecer e manter o mais adequado conjunto comum de conhecimento falha por vários motivos. A razão mais convincente para rejeitar esta alegação é a ineficácia das escolas “públicas”. A afirmação duvidosa de que as instituições

democráticas irão criar e transmitir um currículo que contém elementos críticos incontestáveis e bem definidos é irrelevante se as escolas não conseguirem transmitir a matéria de um modo eficaz.

Charles Sykes descreve como a política contamina o desenvolvimento do currículo e o processo de produção e seleção de livros escolares.^[20] O politicamente correto – o imperativo político para conciliar inúmeros interesses especiais, cada um com a sua própria visão do que cada curso e livro devem incluir e omitir – distorce e dilui gravemente o conteúdo. O processo de desenvolvimento curricular e de seleção de livros escolares é um exemplo flagrante da diferença entre a teoria ingênua das pessoas que trabalham em conjunto para definirem valores comuns e a realidade de um processo político controverso que gera “valores negociados e comprometidos”^[21] e força a omissões significativas para alcançar um acordo.

Efeitos particularmente devastadores ocorrem em áreas como a da história e dos estudos sociais, que são os mais importantes para a unidade e o respeito pelos valores democráticos. Considere-se a recente tentativa de desenvolver um padrão da história nacional. O painel de excelência da Associação Nacional de Governadores teve uma grande dificuldade em chegar a um acordo. Por fim, a associação “apresentou uma arenga politicamente correta [num documento escrito informal] que foi denunciada por historiadores e rejeitada por uma votação no Senado de noventa e nove contra um”.^[22] Até mesmo disciplinas como a Matemática e a Física, que não parecem ter qualquer conteúdo político, não estão imunes à doença do politicamente correto.

A refutação inadequada

Uma grande parte do problema da segregação é a definição restrita da escolha da escola pelos pais que permeia o debate. Como já foi observado ao longo do livro, os defensores da escolha são muito culpados. A definição típica de escolha da escola pelos pais não altera a maioria dos elementos fundamentais do *status quo*, o que deixa pouca base para o argumento de que a composição do corpo discente se deve tornar um fator menos importante no processo de escolha. Empurra os defensores da escolha para a difícil posição defensiva de terem de afirmar que a composição social dos alunos da escola seria um fator trivial na tomada de decisão e tendo pouco para oferecer em termos de mudança do sistema de ensino. Em seguida, a refutação das alegações de que mais escolha parental aumentará a segregação assenta na composição razoavelmente diversificada das escolas particulares existentes e no uso atual das versões restritivas da escolha para perseguir metas de diversidade racial. Estes factos são importantes, mas são apenas um ponto de partida para um contra-ataque sobre a questão da segregação. Os defensores da escolha da escola devem argumentar que a escolha da escola pelos pais, no contexto de uma indústria de educação competitiva, fará da composição do corpo estudantil um fator de escolha menos significativo.

Comparações de diversidade

James Coleman foi um dos primeiros^[23] a assinalar a diversidade racial das escolas particulares.^[24] A diversidade era maior do que numa escola “pública” típica, apesar de alguma separação por rendimentos e de um agrupamento considerável por religião. Como os utentes das escolas particulares têm de pagar as mensalidades além dos impostos escolares, o rendimento é, na realidade, um factor surpreendentemente pequeno para a frequência da escola particular. A grande procura por cheques-ensino *parciais* para famílias com baixos rendimentos tem demonstrado que muitas famílias com baixos rendimentos conseguem arranjar dinheiro para pagar os estudos numa escola particular. O fator religião existe porque as escolas dirigidas pela Igreja dominam o pequeno setor das escolas particulares nos Estados Unidos. O fator religião é exagerado pelos muitos pais que enviam os seus filhos para as escolas

dirigidas pela Igreja apesar do seu conteúdo religioso e não por causa deste.^[25] Muitos pais toleram as aulas de religião porque preferem a parte acadêmica, a disciplina e a segurança das escolas administradas pela Igreja em vez das suas escolas de bairro.

As escolas dirigidas pela Igreja provavelmente terão uma parcela muito menor do maior setor privado de educação do que uma indústria de educação competitiva estabeleceria. Muitos pais que podem pagar uma mensalidade relativamente baixa não usam as escolas dirigidas pela Igreja. Numa indústria de educação competitiva, esses pais manteriam os seus filhos numa escola “pública” ou escolheriam uma escola particular secular. As escolas dirigidas pela Igreja conquistariam crianças atualmente afastadas devido ao custo das mensalidades; no entanto, as escolas dirigidas pela Igreja perderiam alunos que as frequentam só porque uma escola particular secular não está disponível.

Evidência da hipocrisia

Os adversários da escolha alegam que a escolha da escola pelos pais irá aumentar a separação, mas usam a escolha para alcançarem objetivos de diversidade racial impostos pelos tribunais.^[26] Jim Carl referiu que uma característica digna de nota da escolha da escola pelos pais nos Estados Unidos “foi o uso da escolha dos pais como uma estratégia para integrar racialmente os sistemas escolares urbanos”.^[27] Como a alternativa foi o transporte das crianças em autocarro, a escolha limitada “foi uma resposta politicamente vantajosa perante as imposições de dessegregação da escola”.^[28] As escolas íman^[b] começaram como uma maneira de recrutar crianças brancas de origem não-hispânica para escolas em áreas de minorias, e esse ainda é o objetivo principal de muitas dessas escolas. Cambridge, no Massachusetts, implementou a escolha controlada entre escolas “públicas”^[29] para aumentar a diversidade racial das suas escolas. As autoridades de distrito incentivaram as escolas a estabelecerem a sua própria identidade através de programas exclusivos. Mas, para cumprirem as quotas raciais, as autoridades que tiveram a palavra final sobre a escola de cada criança criaram muitos desequilíbrios entre as escolas e os interesses e capacidades das crianças. As autoridades distritais negaram a alguns pais todas as suas melhores opções porque o processo político atribuiu à versão particular da diversidade racial uma prioridade maior do que a melhor correspondência possível entre os programas de uma escola e as características académicas do aluno. As crianças forçadas a uma má escolha têm sorte que o sistema de ensino “público” não consiga atingir muita especialização.^[30]

Da refutação ao contra-ataque

Atrás das grades da prisão intelectual do *status quo* e da experiência mal interpretada, a escolha “não controlada” que inclui escolas particulares pode parecer contraproducente.^[31] Quando a escolha é vista como algo que só muda alguns alunos de escolas “públicas” para escolas particulares já existentes, o efeito positivo da indústria de educação competitiva na integração – através de uma maior especialização além do que o processo político permitirá – não é levado em conta. Os critérios relacionados com preconceitos serão cada vez mais decisivos para a escolha da escola “pública” porque as escolas “públicas” não têm um programa significativo ou diferenças pedagógicas. As constituições dos Estados (por exemplo, Wisconsin) por vezes até proíbem diferenças significativas.

A eliminação de áreas de influência das escolas “públicas” reforçaria ainda mais os outros efeitos positivos de uma indústria de educação competitiva. Como a especialização da escola tem sido mínima, e assim permanece, a experiência com a escolha da escola pelos pais através da deslocalização deixou a impressão de que os pais atribuem à separação uma prioridade muito maior do que realmente fazem.^[32] Este tipo de pensamento deu poder às autoridades dos distritos para anularem as escolas e eliminarem qualquer aparência estatística de separação através de quotas ou da manipulação da escolha

controlada.

Dessegregação através da especialização

A opção dos pais só aumentará a separação se tornar a escola mais homogénea do que a população do bairro mais próximo. Se fosse algo a que se aspirasse, seria um grande desafio. A lógica subjacente das escolas agregadas e do programa de escolha controlada de Cambridge é que a maioria das pessoas se preocupa mais com as diferenças de programa do que com a integração^[33] ou a separação de determinados grupos. O aumento da diversidade originada pela escolha (escolha controlada) irá refletir a prioridade que se espera dos universitários sobre a homogeneidade racial ou étnica.

Ao maximizar as pressões da concorrência e minimizando a influência das políticas, uma indústria de educação competitiva aumenta a especialização da escola. Grandes diferenças pedagógicas e de programa reduziram a homogeneidade dos estudantes nas escolas, e as diferenças académicas desencorajariam um comportamento motivado pelo preconceito. Por exemplo, infelizmente algumas famílias irão preferir escolas racialmente mais homogéneas. No entanto, se a escola mais homogénea não se revelar o meio académico ideal para o seu filho, provavelmente, para a maioria destas famílias, o fator preconceito irá dar origem a considerações académicas. Por lei, as escolas não podem favorecer qualquer grupo. Portanto, a menos que a associação racial, étnica ou socioeconómica esteja relacionada com um programa da escola ou uma área de especialidade pedagógica (muito improvável), as escolas irão matricular um corpo discente com interesses académicos semelhantes que reflete a população dos bairros que lhe estão suficientemente próximos para ter acesso a meios de transporte razoáveis.

Áreas de influência sem fronteiras e sobrepostas

Nenhuma política escolar eliminará por completo o bairro ou conjunto de estudantes separado por origens socioeconómicas. Mas uma indústria de educação competitiva irá minimizar essa separação. Numa indústria de educação competitiva, muitas escolas terão áreas de influência informais, sem fronteiras e que se sobrepõem, determinadas pelos custos do transporte. A pressão para a especialização poderia forçar as escolas do Estado a eliminarem as áreas de influência. Por comparação, agora 80% das crianças frequentam a escola “pública” que lhes foi atribuída e que tem uma área de influência pequena e exclusiva.^[34]

A eliminação de áreas de influência oficiais e exclusivas reduziria as diferenças de rendimentos das famílias da população estudantil. Mas algumas diferenças sistemáticas são inevitáveis. Os esforços para eliminar as diferenças de rendimentos da população estudantil falharão por completo e podem fazer mais mal do que bem. A partilha de uma matrícula público-privada, como por exemplo através de cheques-ensino com reforços privados, levaria a alguma separação por rendimentos. Mas os preços flexíveis são demasiado importantes para se considerar a hipótese de proibir os reforços privados. O efeito dos reforços privados na separação por classes de rendimento é minimizado se o nível de financiamento público por criança for suficientemente elevado para que um grande número de escolas o aceite como pagamento quase integral; uma prática muito recomendada neste livro.

Diferenças de rendimentos menores

Se as forças do mercado produzissem uma especialização significativa e um comportamento competitivo, as escolas melhorariam em todos os lugares. As melhorias seriam maiores no centro da cidade, onde se situam as piores escolas e vivem as crianças menos favorecidas. Deste modo, uma indústria de educação competitiva diminuiria gradualmente a relação inversa entre rendimentos familiares e participação minoritária racial/ étnica, o que reduziria a extensão em que a classificação

natural pelos rendimentos leva à separação por grupo racial ou étnico nas escolas ou nos bairros. Nesse futuro, bairros social e economicamente homogêneos seriam menos homogêneos a nível racial ou étnico do que o são agora.

A separação reduzida através de uma indústria de educação competitiva aceleraria o coeficiente de melhoria. Na arena política, a diversidade dá origem a compromissos brandos, acrimónia e impasse. Eugene Smoley^[35] e o Tentieth Century Fund^[36] citaram a diversidade de interesses especiais e eleitorais como uma das principais razões pelas quais os conselhos escolares trabalham tão mal. No entanto, num cenário de mercado, a diversidade é um trunfo. Através da liberdade que a escolha da escola pelos pais implica, “a grande diversidade cultural das escolas urbanas – frequentemente citada como uma desculpa para o fracasso – poderia ser transformada numa enorme vantagem”.^[37]

Igreja e Estado

A alegação de que a Constituição dos EUA proíbe o apoio público a instituições dirigidas pela Igreja é muito recente e limita-se quase por completo à escolaridade básica e secundária. Por exemplo, os fundos públicos fluem para centros de dia administrados pela Igreja, e, durante mais de meio século, os veteranos de guerra frequentaram universidades sectárias ao abrigo da GI Bill. “No século XX os alunos lêem bíblias e cantam canções religiosas nas escolas públicas.”^[38]

O apoio do governo a escolas dirigidas pela Igreja foi um problema na primeira metade do século XIX. Este debate levou ao movimento da escola comum, que esteve na origem do atual sistema de ensino dirigido pelo governo. No entanto, as preocupações acerca da relação Igreja-Estado não motivaram os líderes do movimento. Vários estudiosos assinalaram que o objetivo do “movimento era negar fundos públicos às escolas católicas”.^[39] O apoio do governo era constitucional, apesar de ter sido muito mais direto do que a proposta deste livro para alocação de base do financiamento do contribuinte na escolha dos pais. “Os reformadores da escola comum não afirmaram que era inconstitucional gastar fundos públicos nas escolas católicas. Em vez disso, aprovaram leis estaduais para o impedir.”^[40] Os auxílios públicos às escolas da Igreja eram “até aí comumente aceites mas, como é evidente, até essa altura a orientação religiosa das escolas tinha sido predominantemente protestante”.^[41]

Neutralidade, não hostilidade

A história contada acima é consistente com algumas das mais recentes reflexões sobre a Primeira Emenda. O governo federal não se deveria opor ao exercício de crenças religiosas. A postura governamental apropriada é a neutralidade. Quando o Estado de Nova Iorque tentou usar algo semelhante a um cheque-ensino para canalizar ajuda para uma operação particular dirigida pela Igreja, o Supremo Tribunal dos Estados Unidos aboliu-o. Quando o governo respeitou a neutralidade, como com a Lei GI e outros instrumentos semelhantes a cheques-ensino, o Supremo Tribunal dos Estados Unidos permitiu operações dirigidas pela Igreja para receber fundos públicos.

Constitucionalidade

Juristas tão diferentes quanto Clint Bolick e Lawrence Tribe acreditam que o Supremo Tribunal dos Estados Unidos permitirá que as escolas dirigidas pela Igreja possam descontar cheques-ensino com financiamento público desde que os pais possam usar os cheques-ensino para comprarem escolaridade a uma vasta gama de fornecedores.^[42]

A perspetiva não é tão favorável para alguns Estados. No auge do movimento da escola comum do século XIX, “James G. Blaine [presidente da Câmara dos Representantes dos EUA] propôs uma emenda à Constituição dos EUA que teria proibido as ajudas públicas às escolas religiosas”.^[43] O

Congresso recusou, salientando que “os membros não só concordaram que não havia barreira para essa ajuda, como se opunham a que esta existisse”.[\[44\]](#) Blaine e os seus partidários tiveram mais sorte com as constituições dos Estados. Muitas constituições estaduais contêm as chamadas Emendas Blaine. Nesses Estados, provavelmente será necessária uma emenda à constituição para permitir o apoio público às crianças matriculadas nas escolas dirigidas pela Igreja.[\[45\]](#)

Significado

Relembremos, de acordo com o Capítulo 6, que muitas pessoas, incluindo apoiantes proeminentes da escolha da escola pelos pais, acreditam erroneamente que: “As pequenas Emendas Blaine foram adicionadas às constituições de cerca de metade dos Estados. São estas disposições, não a [da Constituição dos EUA] Primeira Emenda, que hoje em dia representam os maiores obstáculos legais às propostas de escolha da escola.”[\[46\]](#)

E:

No final, o destino de escolha da escola irá transformar-se na vontade do Supremo Tribunal de impor as suas próprias diretrizes constitucionais sobre os Estados, a fim de proteger o direito de livre exercício dos indivíduos.[\[47\]](#)

O Supremo Tribunal [EUA] pode decidir, de uma vez por todas, a constitucionalidade da escolha da escola num próximo futuro.[\[48\]](#)

Felizmente, isto é tecnicamente falso. As autoridades podem estabelecer os principais elementos de uma indústria de educação competitiva mesmo que os pais que usam uma escola administrada pela Igreja não possam receber ajuda do governo. No entanto, embora a participação de escolas geridas pela Igreja não seja tecnicamente necessária, pode ser politicamente necessária. Uma indústria de educação competitiva pode não ser politicamente viável sem o apoio das escolas da Igreja e dos pais que as preferem.

Os capítulos restantes abordam as preocupações de viabilidade política e estratégia: quais os erros que se verificam, como os corrigir e onde existem oportunidades pouco reconhecidas que acelerariam a implementação de uma indústria de educação competitiva.

- [1] Mary A. Raywid, “Orientações de Escolha, Discussões e Perspetivas”, *Educational Policy* 6, n.º 2 (junho 1992): 112-13. De acordo com Raywid, libertários e alguns conservadores acreditam que colocar as práticas de educação no domínio da política põe em risco a liberdade, um famoso sentimento expresso por John Stuart Mill (1859).
- [2] Dan D. Goldhaber, “Escolha da Escola como Reforma Educativa”, *Phi Delta Kappan* 79, n.º 2 (outubro, 1997): 143.
- [3] Por exemplo, a recente onda de tiroteios em escolas e os argumentos pelos uniformes escolares.
- [4] Robert Rector, “A Importância dos *Vouchers* para a Saúde Social”, *Colorado in the Balance* (Denver: Independence Institute, 1995).
- [5] Richard Sherlock, “Escolha *versus* Conflito na Educação”, *Sutherland Institute Public Policy Perspective* (27 agosto, 1996).
- [6] Stephen Arons, “Escolha Educacional: Questão não Respondida na Experiência Americana”, em M.E. Manley-Casimir (ed.), *Family Choice in Schooling* (Lexington, Mass.: Lexington Books, 1982): 24-25, 30.
- [7] Andrew Coulson, *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999): 137. Coulson baseou a sua reivindicação em S. James Zafirau e Margaret Fleming, *A Study of Discrepant Reading Achievement of Minority and White Students in a Desegregating School District: Phase IV* (Cleveland, Ohio: Escolas Públicas de Cleveland, Departamento de Investigação e Análise, 1982).
- [8] Angie Garcia, “Os *Vouchers* não São o Verdadeiro Problema de Edgewood”, *San Antonio Express-News* (6 dezembro, 1998).
- [9] Kevin B. Smith e Kenneth J. Meier, *The Case against School Choice* (Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1995).
- [10] Ver Thomas Sowell, “Os Governos Têm Promovido a Discriminação”, *The Des Moines Register* (5 agosto, 1995): 7, para mais discussão e exemplos.
- [11] Na verdade, vivemos numa república. Poucas políticas públicas são resultado da “democracia”. Como é comum noutros lugares, o termo “democrático” é utilizado para designar o processo participativo de escolha e de *lobby* dos representantes, e menos frequentemente de escolha e decisão de propostas de voto.
- [12] Frederich A. Hayek, *The Road to Serfdom* (Chicago: The University of Chicago Press, 1994): 42.
- [13] Um título de capa da *Newsweek* (Joe Klein, “O Legado de Summerton”, *Newsweek* [16 maio, 1994]: 26-31) abordou este caso, especialmente através de um exemplo particular e supostamente típico. Incluía esta afirmação: “Estudos recentes mostram que a maioria dos sistemas escolares permanece tão profundamente segregada como os de Summerton, e os de cidades do interior parecem casos muito mais desesperados (p. 27).” De acordo com Robert L. Carter, um advogado da NAACP que ajudou na argumentação de *Brown versus Board of Education*: “Hoje em dia há mais crianças negras em todas ou quase todas as escolas do que em 1954”, “Líderes dos Direitos Civis Exibem Cicatrizes de Controvérsia”, *Washington Times* (17 de maio, 1994). De acordo com James Coleman, em *Public and Private Schools* (Nova Iorque: Basic Books, 1987), “Estas [escolas “públicas”] tendem a ser as escolas mais exclusivas e segregadas.”
- [14] Christopher Jencks, “A Escola Pública Está Obsoleta?”, *The Public Interest* 2 (1966): 18-27.
- [15] Daniel Akst, “Porque é que os Liberais Devem Adorar a Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* (6 abril, 1998).
- [16] Garcia (6 dezembro, 1998). Evidência empírica para apoiar a afirmação de Garcia é a de que a história de Akst não é única: Denis Doyle e Douglas Munro, *Reforming the Schools to Save the City* (Baltimore: The Calvert Institute, 1997).
- [17] Paul G. Wyckoff, “Um Novo Caso para os *Vouchers*”, *Journal of Policy Analysis and Management* 10, n.º 1 (1991): 112-16.
- [a] *Founding Fathers* no original. Expressão utilizada comumente nos Estados Unidos para referir o conjunto de representantes das 13 colónias britânicas da América do Norte que lideraram a revolução contra a coroa britânica.
- [18] Vários casos de tribunal de destaque são discutidos em Charles Glenn, *The Myth of the Common School* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1988).
- [19] Charles J. Sykes, *Dumbing Down Our Kids* (Nova Iorque: St. Martins Press, 1995).
- [20] *Idem*.
- [21] Raywid (junho, 1992): 113.
- [22] Paul Gray, “Debater os Padrões”, *Time* (8 abril, 1996): 40.
- [23] Mais recentemente, uma conclusão semelhante vem de Jay P. Greene e Nicole Mellow, “Integração onde Esta Interessa: Um Estudo da Integração Racial em Refeitórios de Escolas Públicas e Privadas”, Conferência da Reunião da Associação de Ciência Política Americana em setembro 1998, Boston.
- [24] James Coleman, *Public and Private Schools* (Nova Iorque: Basic Books, 1987). A diversidade racial das escolas privadas foi observada mais recentemente por John Chubb e Terry Moe, “O Debate Escola Privada *versus* Escola Pública”, *Wall Street Journal* (26 julho, 1991).
- [25] Uma sondagem aos pais da cidade de Nova Iorque à procura de bolsas escolares financiadas a título particular para a frequência de escolas católicas indicava que a primeira preocupação de 85% dos pais era a qualidade do ensino. Só 38% dos inquiridos mencionaram a formação religiosa como a sua principal motivação. Ed Feulner, “A Escolha da Escola é Uma Má Ideia?”, *Heritage Member News* (outono, 1998).
- [26] Amy S. Wells, *Time to Choose* (Nova Iorque: Hill e Wang, 1993).
- [27] Jim Carl, “A Escolha dos Pais como Política Nacional em Inglaterra e nos Estados Unidos”, *Comparative Education Review* 38, n.º 3

(agosto, 1994): 297.

[28] Raywid (junho, 1992): 111.

[b] *Magnet schools* no original. Escolas públicas estatais com um forte pendor educacional numa área específica (e.g., artes ou desporto), criadas nos anos 70 com o objetivo de atrair alunos mais favorecidos para escolas situadas em zonas de minorias. Estas escolas são um esforço de dessegregar das escolas com base na escolha da escola pelos pais em vez da dessegregação forçada como o *busing* (ver nota e do Capítulo 6).

[29] Edward B. Fiske, *Smart Schools, Smart Kids* (Nova Iorque: Simon e Schuster, 1991).

[30] De acordo com Tony Wagner, especialista em educação e residente em Cambridge: “A maioria das 13 [escolas K-8 de Cambridge] parecem praticamente intercambiáveis e são medíocres”, “Escolha da Escola: Para quê?”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 71.

[31] Wells, 1993.

[32] Uma recente sondagem apoia a visão de que os resultados académicos são muito mais importantes para os pais do que a diversidade. As diferenças entre pais brancos não hispânicos e as famílias das minorias eram pequenas. Cerca de três quartos de cada grupo preferiam escolas cujo objetivo fosse a excelência académica em detrimento da diversidade. A pesquisa patrocinada de Agenda Pública – Public Education Network – foi relatada em “Pais Preferem Resultados Académicos à Integração”, *School Reform News* (novembro, 1998): 6.

[33] Ver nota 32.

[34] National Center for Education Statistics Website.

[35] Eugene R. Smoley Jr., *Effective School Boards* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999).

[36] Twentieth Century Fund, *Facing The Challenge: The Report of The Twentieth Century Fund Task Force on School Governance* (Nova Iorque: The Twentieth Century Fund Press, 1992).

[37] Ann C. Lewis, “Uma Proposta Modesta para Escolas Urbanas”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 5-7.

[38] Diane Ravitch, “Crianças de Alguém”, *Brookings Review* (outono, 1994).

[39] *Idem*. Vários outros estudiosos chegaram à mesma conclusão: Derek Neal, “Religião nas Escolas: Medir o Desempenho da Escola Católica”, *The Public Interest* (primavera, 1997): 81-93; David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Press, 1997); Gerard V. Bradley, *Church-State Relations in America* (Nova Iorque: Greenwood Press, 1987).

[40] Ravitch (outono, 1994).

[41] Kirkpatrick, 1997.

[42] Karl J. Borden e Edward A. Raucht, “Escolha Educacional: Tornar Melhores até as Boas Escolas”, *A Constitutional Heritage Issue Paper* (1995): 12-13.

[43] Kirkpatrick, 1997.

[44] *Idem*.

[45] Joseph Viteritti, “O Despertar de Blaine: Escolha da Escola, a Primeira Emenda e Direito Constitucional Estatal”, *Harvard Journal of Law and Public Policy* 21, n.º 3 (verão, 1998): 657-718.

[46] Michael W. McConnell, “Escolha da Escola na América”, *The Weekly Standard* (21 dezembro, 1998): 24.

[47] Viteritti (verão, 1998): 657-718.

[48] Nina Shokraii Rees, “Relatório Anual da Escolha da Escola, 2000”, *The Heritage Backgrounder*, n.º 1354 (30 março, 2000).

PARTE 3 – QUESTÕES ESTRATÉGICAS E TÁTICAS

Capítulo 12 – Falácias estratégicas e táticas

“Chegou o momento da grande transformação das escolas.”

Jeanne Allen, diretora do Centro para a Reforma da Educação
Center for Education Reform Newsletter 53 (maio de 1999): 1

Os defensores da escolha falam sobre uma grande reforma, mas quase todas as suas propostas assumem elementos fundamentais do *status quo*. Aplaudem cada nova opção, mesmo quando as propostas podem atrasar ou inviabilizar as reformas mais significativas. Por exemplo, a *Center for Education Reform Newsletter*, que contém a chamada de Jeanne Allen para a “grande transformação das escolas”, aplaudiu um projeto de lei sobre cheques-ensino na Flórida que não altera nada.^[1] Os planos de cheque-ensino em Cleveland e Milwaukee evocam a mesma propaganda irrealista.

Na Flórida, as famílias cujos filhos foram afetos a escolas culpadas de negligência na educação a longo prazo podem usar *parte* do dinheiro público destinado aos seus filhos para pagarem a matrícula numa escola particular. O proprietário das escolas, o governo, decide se alguma escola está a falhar; o “número pode aumentar para 170 à medida que os padrões se elevarem”.^[2] Isto representa apenas 6,1% das escolas “públicas” da Flórida, apesar de “metade dos alunos do Estado a frequentar o quarto ano não conseguir ler a um nível básico”.^[3] A nação está em risco porque muito mais do que 6,1% das suas escolas não são suficientemente boas.

Estar entre os 6,1% que podem usar um cheque-ensino ainda não significa que se pode sair, ou que a escola irá mudar de alguma forma. A negligência educativa que as crianças têm de suportar para se tornarem elegíveis para um cheque-ensino pode significar que ficaram tão atrás do nível exigido em determinado ano de escolaridade que têm de voltar para a escola “pública” que tanto as atrasou. Como as escolas particulares têm de aceitar o cheque-ensino como pagamento integral, o cheque-ensino não vai aumentar o dinheiro das escolas particulares por aluno. Se escolas particulares um pouco maiores, com um maior número de alunos e frequentadas por uma percentagem maior de alunos com fraco desempenho irão melhorar o setor privado, é duvidoso. Definitivamente, isto não irá transformar o setor público. Apenas a pequena percentagem de escolas próximas do nível de fracasso tem algum incentivo adicional para mudar, muito menos do que o número de crianças abaixo da definição de competências básicas a leitura e Matemática da Avaliação Nacional de Progresso Educacional.

Os defensores da escolha da escola esperam que qualquer forma de escolha pelos pais evolua gradualmente para a sua visão de escolha universal, o que nem sempre corresponde a uma indústria de educação competitiva. Esta visão de mudança incremental surgiu sem qualquer evidência consistente de que grandes mudanças no papel do governo podem ser implementadas politicamente por etapas. Isto significa rever e voltar a legislar várias vezes uma política, o que é muito diferente de um programa cuja implementação é faseada. Este último só tem de executar uma vez o desafio eleitoral e legislativo e estabelece um determinado resultado no início. Os defensores da escolha confiam tanto na mudança incremental que agem como se qualquer melhoria do *status quo* fosse uma garantia de que

conseguiriam alcançar todas as vitórias políticas de que precisam.

As próprias metáforas utilizadas pelos defensores da escolha contradizem esta visão de mudança incremental e ignoram a evidência de que as grandes reformas se alcançam mais facilmente de repente, estilo ataque-relâmpago.^[4] Além disso, algumas das comparações que os defensores da escolha fazem contradizem o objetivo de transformação. Apoiam entusiasticamente programas que transferem algumas crianças desfavorecidas para escolas com menos recursos e deixam o sistema abandonado intacto com mais dinheiro por criança. Embora o setor privado também precise de transformação, os defensores da escolha agem como se os alunos transferidos fossem resgatados e como se as reformas devessem colocar mais crianças em escolas como as que atualmente existem no setor privado. Os defensores da escolha comparam as escolas “públicas” com as escolas particulares existentes, quando deveriam comparar diferentes sistemas de governação, financiamento e incentivo.

Incrementalismo?

Baixas expectativas e confusão ideológica levam à conclusão de que o progresso deve ocorrer com “passos de bebé”^[5] ou com “reformas fragmentadas”.^[6] “Eles [defensores da escolha] têm continuado a procurar *margens* [itálico nosso] nas quais podem pressionar a mudança.”^[7] Infelizmente, as reformas fragmentadas podem facilmente tornar-se pontos de paragem prolongada ou mesmo destinos finais, ao invés de pontos de passagem na via rápida em direção a uma indústria de educação competitiva.

Mesmo quando o aperfeiçoamento das políticas (programas muito restritivos) são pequenos passos na direção certa, não revelam muito sobre o destino final. No Capítulo 3 vimos que basear generalizações em experiências com programas muito restritivos é um erro grave. A ignorância é melhor do que a desinformação.

Logo após Chester Finn (secretário-adjunto da Educação da administração Reagan e proeminente defensor da escolha) ter dito que “estava a tornar-se mais pragmático [sobre a defesa da escolha]”, observou que “a reforma fragmentada muitas vezes retarda o curso da revolução”,^[8] um eufemismo uma vez que pode mesmo abortar por completo a revolução. Baixas expectativas levam à conclusão de que não podemos reestruturar o sistema de ensino porque “não vivemos num mundo ideal”^[9] e o público não está preparado para uma vasta reforma. A consequência de “menos reformas radicais do que cheques-ensino”^[10] não pode produzir, conduzir a, ou revelar muitos dos efeitos das condições competitivas de mercado. Chester Finn e Rebecca Gau estão corretos; as estratégias de escolha estão a “mudar”,^[11] mas não para melhor, como se depreende do seu tom otimista. As primeiras mutações estratégicas^[12] eliminaram as características essenciais da proposta original de Milton Friedman,^[13] e nenhum programa de escolha da escola pelos pais esteve perto de restaurar as forças de mercado, incluindo em particular os elementos fundamentais da concorrência.

Além disso, lembremo-nos (Capítulo 3) que os opositores da escolha estão a atacar cada vez mais as propostas de cheque-ensino devido ao seu alcance limitado, o que se tornou uma objeção comum visada pela literatura da campanha pró-escolha.^[14] Isto significa que o incrementalismo – uma paragem na “via expressa” – pode fortalecer, em vez de reduzir, a resistência à escolha dos pais, criando objeções adicionais. A resposta típica do defensor da escolha a esta objeção também não é correta. Os defensores argumentam que os programas salva-vidas para as famílias com baixos rendimentos ou crianças matriculadas em escolas com “baixo desempenho” são adequados ou melhor do que nada. A resposta correta é que a escolha dos pais é a melhor forma de alocar todo o financiamento da educação pública para as escolas.

Baixas expectativas também levam a meias medidas, como escolas *charter*^[a] e escolha limitada às escolas “públicas”. São melhorias em relação ao *status quo*, mas isso não significa que sejam passos na

direção certa. Ambas são, provavelmente, desvios irreversíveis ao caminho da escolha universal e não discriminatória dos pais. A nação está em risco agora; não temos tempo para avaliar cada passo minúsculo dado e depois esperar que nos reiniciem e apontem de novo na direção certa. O nosso país não pode dar-se ao luxo de negligenciar outra geração de crianças, nem arcar com o repetido mau investimento de dólares dos impostos no sistema atual. O progresso em direção a uma indústria de educação competitiva requer um ataque sustentado a estes equívocos. Não vai ser fácil. As deficiências do sistema atual são uma das principais razões pelas quais estas concepções equivocadas estão a tornar-se mais difíceis de corrigir. A maioria dos eleitores e dos seus líderes eleitos frequentou escolas “públicas”. Subeducação e deseducação, em particular em economia,^[15] dificultam a defesa de uma indústria de educação competitiva. Um outro grande motivo de urgência.

Metáfora mal escolhida

John Hood afirmou que a desregulamentação do setor aeronáutico era uma metáfora para a reforma gradual da educação. Referiu que o plano da “escolha controlada”, usado para melhorar o equilíbrio racial em Cambridge, no Massachusetts, é um exemplo de um bom ponto para se dar início a uma reforma gradual.^[16] Apesar da desregulamentação do setor aeronáutico não ter sido concluída numa única etapa, o primeiro passo foi muito maior do que a política de escolha controlada de Cambridge.

A metáfora mal escolhida ilustra vários pontos. Involuntariamente, Hood lança dúvidas sobre a possibilidade assumida de uma reforma gradual. Admite que no setor aeronáutico há “impedimentos persistentes [itálico nosso] à competição”. Alega que a desregulamentação das companhias aéreas é um exemplo de gradualismo, embora a maioria das mudanças regulatórias não tenha sido gradual. As primeiras reformas da aeronáutica foram bastante extensas. A maioria das alterações constava do pacote de reforma inicial de 1982. As alterações subsequentes foram muito menos extensas. O entrincheiramento das mudanças originais levou aos “impedimentos persistentes”. A reforma ostensivamente baseada na escolha seguiu o mesmo padrão.^[17] As etapas iniciais das reformas restritivas mantêm-se. O ponto de partida da suposta reforma gradual assemelhar-se-á em muito ao ponto de chegada.

As condições no setor aeronáutico criadas pela reforma diferem significativamente do ambiente de escolha controlada de Cambridge especificamente citado por Hood e dos poucos programas de escolha de certo modo um pouco menos restritivos estabelecidos desde então (1991). O programa de Cambridge citado por Hood limitava as novas escolhas dos pais às escolas do governo. A maioria dos pais faz a sua primeira escolha, mas os administradores da escola têm a palavra final. Quinze por cento não conseguem ficar em qualquer uma das suas três primeiras escolhas. Por outro lado, ninguém diz a quem viaja de avião qual a companhia aérea em que deve voar. Com raras exceções, as saídas do programa de escolha não fecham escolas ou forçam mudança de propriedade.^[18] Mesmo o despedimento de funcionários das escolas são raros, ao passo que muitas companhias aéreas foram extintas ou mudaram de dono.

Parado num desvio

A declaração de Chester Finn sobre a reforma gradual necessita de ser melhor analisada. Ele admitiu que “muitas vezes a reforma fragmentada retarda o curso da revolução”.^[19] Os riscos são muito maiores. Os riscos de desvio são abundantes; mesmo os pequenos passos na direção certa podem fazer com que uma revolução completa seja menos provável. Um dos principais motivos é que os principais defensores da escolha da escola não recordam com regularidade aos seus apoiantes o destino apropriado (concorrência real). Muitos nunca definiram as condições fundamentais que o caracterizam.

Se os apoiantes de escolha não forem informados para onde vão, uma vitória duramente conquistada vai parecer um destino final razoável para muitos. Por exemplo, embora as condições fundamentais para uma indústria de educação competitiva não estejam presentes em qualquer lugar, o Centro para a Reforma da Educação (CER) anunciou que “a escolha integral da escola” já existe em Cleveland, Milwaukee, Vermont, Maine e no Sudeste de Delco, na Pensilvânia.[20] Nestes locais, apenas alguns pais têm um pouco de escolha. A recente e muito apregoada expansão do programa de Milwaukee permite uma maior participação do que qualquer outro programa designado pelo CER, no entanto apenas 15.000 crianças de Milwaukee entre 65.000 a 70.000 que preenchem os requisitos de elegibilidade podem participar. As outras 30.000 a 35.000 crianças não são elegíveis.

Num recente artigo otimista de investigação sobre “Os Novos Caminhos da Educação”, Finn e Rebecca Gau agem como se o destino final estivesse à mão ou que estamos, pelo menos, a caminhar rapidamente nessa direção: “Em relação a todo o barulho em torno dos cheques-ensino, o dinheiro público já apoia a frequência escolar no setor privado de muitas maneiras.”[21] Cada uso do dinheiro dos impostos, por mais trivial que seja, que faz com que as escolas particulares fiquem mais acessíveis, é chamado “cheque-ensino virtual.” Finn e Gau não explicam a enorme diferença entre onde estamos, com pequenos “cheques-ensino virtuais” dispersos, e um destino apropriado como um programa de escolha universal que produziria uma indústria de educação competitiva de que o país precisa desesperadamente. Na verdade, Finn e Gau não mencionam a concorrência, nem sequer como uma força importante, muito menos como um objetivo.

Um exemplo semelhante vem de George Clowes, editor do *School Reform News*. Clowes delineou cinco etapas para a sua versão de “escolha integral da escola.” A versão Clowes é apenas um pouco menos restritiva e discriminatória do que a versão CER. Definiu-a como um sistema de cheque-ensino que inclui escolas dirigidas pela Igreja sem penalização financeira. Segundo Clowes, “o programa de Milwaukee de escolha da escola pelos pais oferece agora um modelo que funciona em pleno para a forma mais ampla de escolha de escola”.[22] Limitar a participação a 15% das crianças, como o plano de Milwaukee faz, e apoio financeiro desigual dos alunos das escolas “públicas” e particulares com controle de preços (os reforços privados são proibidos em Milwaukee), deve enquadrar-se na sua definição de “escolha integral da escola”. Clowes também não menciona a concorrência e sugere que cada passo segue-se naturalmente ao anterior. Em contrapartida, muitos programas, inclusive o de Milwaukee, ignoraram etapas, e a maioria parou muito antes da definição de “escolha integral da escola” de Clowes, muitas vezes na sua etapa inicial. O processo de cinco etapas descrito por Clowes é, na melhor das hipóteses, uma ilusão com um desejo muito modesto. Não há qualquer razão para ter de se começar com o primeiro passo (a escolha intradistrital entre as escolas “públicas”), nem qualquer razão para acreditar que cada passo é inevitavelmente um estado temporário de coisas que conduz necessariamente à próxima etapa num curto espaço de tempo.

O compromisso unilateral reduz a resistência?

Será que as propostas restritivas de escolha enfrentam uma oposição menos organizada e determinada? A História em geral, bem como a história política específica de propostas de escolha da escola pelos pais, sugere em grande parte que a resposta é não.[23] Uma das três lições fundamentais para os adeptos do cheque-ensino do governador Gary Johnson (R-NM) é que “os adversários [da escolha] irão lutar duramente tanto num pequeno plano de escolha como num grande”.[24] No entanto, o apaziguamento é uma prática comum entre os defensores da escolha da escola pelos pais, em alguns casos assim que reconhecem a sua futilidade. Veja-se o seguinte exemplo. Na página 5 de *Voucher Wars*, Daniel McGroarty observa corretamente que “a força do poder estabelecido na educação será sempre exercida

para rebater qualquer experiência de cheque-ensino, independentemente de quão limitado for o seu alcance ou pequena a sua dimensão”.^[25] Na página 24, McGroarty refere uma “Longa Marcha” e persegue o objetivo final dos cheques-ensino universais com uma série de mudanças que são bastante limitadas em extensão e de pequena dimensão. Quando temos de vencer a mesma oposição para qualquer tipo de progresso, e de novo para cada incremento adicional, porque não procurar a vitória total desde o início? A escolha universal e não discriminatória poderá não vencer de imediato, mas os esforços irão estabelecer claramente o que os defensores da escolha defendem e concentrar o debate público em propostas mais fortes. Implementem um determinado resultado em etapas, se necessário, mas não o procurem por etapas.

A futilidade subestima os efeitos negativos do apaziguamento. Se os países da Europa Oriental tivessem tentado uma tal marcha gradual da ditadura para a democracia, a Cortina de Ferro e muitos ditadores ainda estariam no mesmo lugar. Os antigos países de ditadura socialista que estão a tentar implementar a concorrência por fases estão muito atrás daqueles que fizeram a transição para o capitalismo de pleno direito mais abruptamente. A abordagem incremental deu origem a muitos países que estão atolados numa “terra de ninguém”, entre o socialismo e o capitalismo.

Os sindicatos de professores, os adversários principais da escolha da escola pelos pais, nunca prometeram opor-se com menos vigor a versões mais fracas. Ainda assim, os grupos de defesa da escolha esperam que um compromisso unilateral diminua a resistência. Celebram pequenos incrementos de escolha, mesmo quando tais incrementos comprometem reformas mais produtivas. As propostas modestas enfraquecem a defesa da escolha dos pais ao consolidarem alternativas muito restritivas, criando uma evidência potencialmente enganosa, e confundem o público sobre aquilo que os defensores da escolha defendem.

A luta por uma indústria de educação competitiva e versões mais fracas da escolha da escola pelos pais apenas diferem na medida em que as versões mais fracas contêm restrições debilitantes que dão origem a mais motivos de crítica. Além disso, as versões mais fracas da escolha deixam mais apologistas do *status quo* em posições de poder, a partir do qual podem paralisar as reformas baseadas na escolha ou minar o apoio político das reformas deturpando os seus efeitos.

Os defensores da escolha abandonam alguns dos seus argumentos mais fortes deixando a sua oposição implacável definir os termos do debate. É como esperar que o inimigo seja mais simpático se o deixarmos escolher o campo de batalha. Os defensores da escolha aceitam restrições que não irão diminuir a oposição, e muitas vezes procuram a validação através “do caso de teste mais desafiador”.^[26] Aparentemente, muitos defensores da escolha acreditam que a escolha da escola pelos pais apenas se propagará se demonstrarem que “funciona” nas condições mais adversas, incluindo a ausência de uma verdadeira concorrência. Em vez disso, os defensores de escolha deviam atacar o ponto mais fraco da linha inimiga. Se surgir uma indústria de educação verdadeiramente competitiva, irá espalhar-se rapidamente.

O apaziguamento é uma estratégia comprovadamente fracassada. Todas as grandes propostas submetidas a votação continham disposições destinadas a apelar aos defensores do *status quo*. Os opositores tradicionais da escolha continuaram a opor-se-lhes com veemência. Cada proposta perdeu por uma larga margem; em alguns casos, por mais de dois para um. É difícil imaginar como é que reformas que visavam estabelecer uma indústria de educação competitiva pudessem fazer pior. Ao fazerem pressão pelas reformas que estabelecerão uma indústria de educação competitiva, os defensores da escolha pelo menos irão atacar as falácias debilitantes e explicar como a escolha universal e sem discriminação resolveria o problema da “nação em risco”. Isto terá a sua recompensa à medida que as pessoas forem reconhecendo cada vez mais que as propostas de reforma típicas apenas dão origem a

deceção.[27] Além disso, muitas das anteriores críticas politicamente mais eficazes de propostas de escolha não se aplicam a versões pró-concorrência da escolha dos pais.

Vitórias ostensivas, como os programas de cheques-ensino da Flórida e Milwaukee, ilustram como o apaziguamento pode “estripar” os programas. O programa da Flórida apenas beneficiará uma pequena fração das crianças deste Estado. As Escolas Públicas de Milwaukee (MPS) podiam juntar-se ao grupo de vários grandes sistemas urbanos[28] que foram assumidos pelas autoridades do Estado.[29] O governador Tommy Thompson recuou na sua ameaça pública de apropriação de junho de 2000, mas, como ainda não são evidentes melhorias substanciais, o adiamento pode ser breve. Parece que as supostas ligações entre o programa de cheques-ensino e o comportamento das MPS foram reações improdutivas e defensivas do embaraço e não respostas competitivas. Mesmo com a expansão do programa de cheques-ensino aprovado pelo Supremo Tribunal de Wisconsin em 1998, o programa de cheques-ensino de baixos rendimentos de Milwaukee não estabelecerá condições de concorrência; o que pode atrasar reformas mais abrangentes. O programa de cheques-ensino abrange pouco mais do que uma transferência limitada para escolas particulares um pouco mais eficientes, e os adeptos do *status quo* estão a tentar paralisar a defesa da escolha da escola pelos pais com as suas versões dos resultados de Milwaukee e de Cleveland.

A corroboração da minha explicação para as reações das MPS e o fracasso em melhorar significativamente – programas pequenos e muito restritivos não criam concorrência significativa – é feita pela reação a um programa de cheques-ensino com financiamento privado em Albany, Nova Iorque. As autoridades distritais fizeram grandes mudanças programáticas e ao nível do pessoal na conturbada Giffen Elementary. De acordo com o diretor, “o verdadeiro catalisador pode não ter sido a concorrência mas a subsequente atenção dos *media*”. [30] Uma vez mais, não há qualquer evidência publicada de vantagens académicas em resultado das mudanças em Giffen. Angie Garcia, diretor do LULAC do Texas, salienta que “esta [‘gastar mais em relações públicas’] foi a primeira reação de muitas escolas públicas de todo o país que foram confrontadas com a concorrência de escolas *charter* e de cheques-ensino com financiamento público e privado”. [31]

Apoiar qualquer coisa que se chame escolha da escola?

As organizações de escolha dos pais aplaudem todas as menções públicas favoráveis a tudo o que seja rotulado como escolha. Proclamam vitória, mesmo quando se consegue pouco. Por vezes, uma vaga declaração de apoio por parte de um funcionário público ou uma proposta fraca com pouca hipótese de aprovação. Um relatório[32] da Fundação Heritage começa com um exemplo típico: “... cerca de 32 Estados consideraram adotar *algum tipo* [itálico nosso] de programa de escolha da escola no ano passado [1997]. Pelo menos 45 governadores declararam o seu apoio a diferentes graus de escolha da escola ou às escolas *charter*”. [33] Quantos é “cerca de” 32? Será que “pelo menos” 45 significa que havia rumores não confirmados de apoio entre os restantes governadores? Um exame mais pormenorizado do que realmente foi dito (muito pouco) e feito (ainda menos) revela que a maioria dos governadores são políticos astutos que tentam manipular um assunto popular (uma escolha desprovida de pormenores) sem fazerem ou dizerem seja o que for que pudesse irritar interesses especiais poderosos. Ao contrário do relatório Heritage, nenhuma das reformas propostas, e muito menos a legislação promulgada, deram quaisquer passos significativos em direção aos “princípios da concorrência de mercado livre”. Pela campanha eleitoral de 1998, apenas 15 dos 36 Estados com campanha para governadores tinham um candidato de destaque no partido que apoiasse qualquer tipo de escolha dos pais. Apenas cinco apoiavam os programas de cheques-ensino, na sua maioria versões muito restritas.

Outro exemplo é o da página 12 de *Reform School News* de março de 1998. No título destacava-se:

“1997 Foi Um Ano Marcante para a Escolha da Escola.” Na primeira linha podia ler-se: “1997 foi um grande ano para a reforma da educação orientada para o mercado.” Mais uma vez, os acontecimentos de 1997 não confirmam este título brilhante. As alterações que podiam estabelecer uma indústria de educação competitiva não foram sequer propostas, muito menos implementadas, em qualquer legislatura de Estado ou por qualquer iniciativa de votação. Relativamente poucas crianças deixaram as escolas “públicas” que lhes foram atribuídas, e os elementos fundamentais do sistema permaneceram intactos em todos os lugares. A corrente principal dos defensores da escolha da escola pelos pais deu aos seus adversários oportunidades significativas para enganarem o público acerca da natureza dos “cheques-ensino” e os objetivos dos defensores da escolha da escola pelos pais. Os programas muito restritivos criam evidências que são facilmente distorcidas. A perceção pública do fracasso da escolha teria consequências políticas catastróficas. Mesmo o inegável relativo sucesso alcançado com medidas parciais não é necessariamente bom. A imitação generalizada impedirá reformas mais produtivas.

Comparações entre escola particular e escola “pública”?

A maioria das diferenças entre as escolas “públicas” e particulares existentes apenas é digna de nota se tivermos a intenção de deixar os elementos-chave do *status quo* intactos. Muitos analistas caem na armadilha intelectual de assumirem que as práticas das escolas particulares atuais e os seus resultados são a alternativa para as escolas “públicas”. Os economistas Masato Aoki e Susan Feiner utilizaram o setor privado existente para avaliarem os argumentos pró-concorrência. Especialmente reveladora era a sua conclusão de que o carácter essencialmente religioso do setor privado “influencia profundamente o argumento para a escolha de mercado”.^[34] Muitos defensores da escolha apoiam o seu argumento na suposta superioridade das escolas particulares existentes. Jay Greene referiu que a escolha da escola pelos pais podia promover a integração porque, em Cleveland, “as escolas particulares, em média, são mais integradas do que as escolas públicas”.^[35] Joseph Viteritti considerou que era muito importante que “as escolas paroquiais dos centros urbanos fossem mais eficazes na satisfação das necessidades educacionais das crianças pobres do que as escolas públicas típicas do mesmo bairro”.^[36] Os proeminentes defensores da escolha John Chubb e Terry Moe salientam que a superioridade das escolas particulares é um dos pilares da defesa da escolha: “se não houver diferenças entre as escolas públicas e particulares, não há motivo para apoiar a escolha educacional de qualquer natureza, pública ou privada”.^[37] Chegaram a esta conclusão, embora reconheçam que “as escolas particulares geralmente têm orçamentos menores [por aluno] do que as escolas públicas”. Ignoraram o efeito debilitante de ter que cobrar muito mais por um serviço muito menos dispendioso. Infelizmente, os editores do *Wall Street Journal* publicaram a análise defeituosa de Chubb e Moe. O artigo de Dan Goldhaber é um exemplo mais recente e mais extensivo do mesmo erro.^[38] Todos eles assumiram que a escolha da escola pelos pais não podia mudar radicalmente o setor público ou privado, e que só poderia mudar as quotas de mercado “públicas” e privadas.

O fracasso em reconhecer a possibilidade de grandes mudanças no setor privado é um grande erro político. As escolas particulares de uma indústria de educação competitiva não se pareceriam muito com as escolas particulares sem fins lucrativos de baixo orçamento, predominantemente sectárias, que hoje em dia dominam o setor privado. “As forças de mercado estão relacionadas com a procura do lucro, mas 98% das escolas particulares da América são instituições sem fins lucrativos.”^[39] Erradamente, algumas pessoas comparam o setor privado com as academias de preparação de elite, por isso a afirmação de que a escolha da escola pelos pais é uma boa ideia porque as escolas particulares estão a fazer um trabalho melhor cria expectativas perigosamente irrealistas, mesmo para as escolas particulares numa indústria de educação competitiva.

Comparações inqualificáveis das escolas “públicas” e particulares podem fazer com que a escolha da escola pelos pais pareça um desperdício de tempo dispendioso e perturbador. Os defensores do *status quo* exploram este erro citando dados que indicam que os resultados acadêmicos das escolas particulares são semelhantes aos resultados escolares “públicos”, pelo menos em termos de critérios facilmente mensuráveis, como os resultados de testes padronizados. A interpretação adequada para os resultados semelhantes dos testes das escolas particulares e “públicas” é que todo o sistema de ensino está falido.^[40] O sistema atual prejudica significativamente a maioria das escolas particulares.

Precisamos de uma indústria de educação competitiva, não para transferir algumas crianças para escolas diferentes mas para melhorar todo o sistema escolar, incluindo as escolas particulares.

As comparações entre escolas “públicas” e particulares têm outras consequências negativas. Ao afirmarem que as escolas particulares produzem melhores resultados, os defensores da escolha provavelmente dão a muitos professores (mais sobre este assunto no Capítulo 14), e a grande parte do público em geral, a impressão de que a escolha da escola pelos pais não passa de um novo programa dispendioso que funcionaria dentro do sistema atual. A baixa remuneração nas escolas particulares existentes ajuda os líderes sindicais a despertarem o apoio das bases para a oposição veemente dos sindicatos de professores a qualquer escolha parental significativa.

Escolas particulares muito melhores, incluindo muitas mais empresas com fins lucrativos, seriam a alternativa às escolas do governo, a menos que a escolha da escola pelos pais fosse extremamente restringida, como os programas nivelados de Milwaukee e Cleveland. Estas versões restritivas geram pouca ou nenhuma concorrência e, simultaneamente, aumentam a carga fiscal do contribuinte.^[41]

No próximo capítulo analisam-se as ligações existentes e potenciais entre os programas de cheques-ensino com financiamento privado e os esforços para estabelecer uma indústria de educação competitiva.

- [1] Entre outros, também “Vitória na Flórida”, *School Reform News* (junho, 1999) e Fundação Heritage (anúncio por *e-mail* da presença do governador Bush da Flórida).
- [2] “Vitória na Flórida”, *School Reform News* (junho, 1999): 1, 4.
- [3] *Idem*; *Education Week* (11 janeiro, 1999): 137, relata o número de escolas “públicas” na Flórida.
- [4] Considere-se, por exemplo, a transformação das economias em transição da Europa Oriental e a transformação ligeiramente menos exigente, mas ainda maior, da Nova Zelândia.
- [5] Quentin L. Quade, “Colocar a Armadura e Avançar: Nunca Desistir!”, *School Reform News* (junho, 1998): 16.
- [6] Chester Finn citado em John Hood, “Desafios Educacionais: O Papel da Escolha”, *Current* (dezembro, 1991): 11.
- [7] Douglas J. Lamdin e Michael Mintrom, “Escolha da Escola na Teoria e na Prática: Fazer Um Balanço e Olhar em Frente”, *Education Economics* 5, n.º 3 (1997): 235.
- [8] *Idem*.
- [9] John Chubb e Terry Moe, *Educational Choice* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1990): 21.
- [10] *Idem*.
- [11] Chester E. Finn e Rebecca L. Gau, “Novas Formas de Educação”, *The Public Interest* (inverno, 1998): 79.
- [12] Ver a discussão do final dos anos 60 acerca das propostas de *vouchers* de Christopher Jencks e Theodore Sizer em Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 1999): 55.
- [13] Milton Friedman, *Capitalismo e Liberdade* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Milton Friedman, “O Papel do Governo na Educação”, em Solo, R.A. (ed.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1955).
- [14] Por exemplo, ver Daniel McGroarty, “Guerra dos *Vouchers*: Estratégia e Táticas na Batalha entre os Defensores da Escolha da Escola e os Leviatãs Laborais”, *Issues in School Choice*, n.º 2 (abril, 1998), Fundação Milton e Rose Friedman, Indianápolis; Dorman E. Cordell, “Responder às Objeções aos *Vouchers* Escolares em D.C.”, *National Center for Policy Analysis Brief Analysis* 266 (22 maio, 1998): 2.
- [a] *Charter Schools* são escolas, de origem estatal ou privada, que pertencem à rede pública e que beneficiam de um regime de gestão de recursos e pedagógico mais autónomo em relação aos distritos escolares do que as escolas públicas estatais tradicionais. Na realidade portuguesa, assemelham-se a escolas públicas estatais com contrato de autonomia ou aos contratos de associação (escolas privadas que os alunos frequentam sem pagar mensalidade pois o custo é suportado pelo Estado).
- [15] A iliteracia económica é galopante: Dave Kansas, “Inquérito Conclui que Iliteracia sobre Economia Abunda entre os Americanos”, *Wall Street Journal* (11 setembro, 1992); Thomas Sowell, “Literacia Económica Escapa à Maioria”, *San Antonio Express-News* (4 janeiro, 1995).
- [16] John Hood, “Desafios Educacionais: O Papel da Escolha”, *Current* (dezembro, 1991).
- [17] A definição de entrincheiramento é discutível. A maioria dos programas baseados na escolha mudou muito pouco. O programa menos arraigado é o dos *vouchers* de baixos rendimentos de Milwaukee. Mesmo assim, ainda foi preciso mais de uma década para expandir o programa para 15% da população estudantil e para dar à maioria das escolas privadas a oportunidade de serem elegíveis. As restantes restrições significativas impedem o desenvolvimento de uma indústria de educação competitiva, e as escolas “públicas” de Milwaukee estão sob a ameaça de uma aquisição pelo Estado.
- [18] As exceções incluem alguns funcionários da Giffen Elementary (Albany, N.I.) que foram despedidos depois de vários pais terem respondido a um fundo de recuperação privado, e Harlem, 4.º Distrito, onde escolas impopulares foram fechadas.
- [19] Hood (dezembro, 1991): 11.
- [20] Do Website do Center for Education Reform – *edreform.com*
- [21] Finn e Gau (inverno, 1998): 79-92.
- [22] George A. Clowes, “Cinco Passos para Uma Escolha da Escola Completa”, *School Reform News* (setembro, 1998): 10-11.
- [23] McGroarty (abril, 1998).
- [24] Nina S. Rees, “A Visão de *Voucher* de Johnson”, *School Reform News* (novembro, 1999): 5.
- [25] McGroarty (abril, 1998).
- [26] *Idem*.
- [27] Richard Omdahl e Jackie Ducote, “Responsabilização da Educação e o Papel da Escolha da Escola”, Public Affairs Research Council of Louisiana, Inc., *Análise n.º 299* (março, 1999) descreve como a Louisiana atingiu esse ponto: “A Louisiana tentou quase tudo [‘reformas diferentes da escolha da escola’], desde pré-escolarização reforçada até reformas financeiras, durante o período de 1975 a 1995.”
- [28] Dezanove desde 1988, incluindo Baltimore, Boston, Chicago, Cleveland, Hartford, Newark e Washington, D.C.: *School Reform News* (maio, 1999): 5.
- [29] Beth Reinhard, “Thompson Ameaça Apropriar-se de Milwaukee”, *Education Week* (28 janeiro, 1998): 8.

[b] O sistema público estatal norte-americano é gerido por autoridades educativas locais que são autónomas do Estado (*School Districts*). Estas entidades têm dirigentes eleitos diretamente pela população e o seu orçamento é alimentado por impostos locais para a educação. Reunidos alguns requisitos de mau funcionamento, o Estado (Federado) pode apropriar-se das escolas de uma destas autoridades, assumindo a gestão do sistema escolar local.

[30] Jeff Archer, “Defensores do *Voucher* Reclamam Vitória em Albany”, *Education Week* (11 fevereiro, 1998): 5.

[31] Angie Garcia, “Os *Vouchers* não São o Verdadeiro Problema de Edgewood”, *San Antonio Express-News* (6 dezembro, 1998).

[32] *Heritage Foundation F.Y.I.* (30 janeiro, 1998).

[33] Outro *Heritage Foundation F.Y.I.* (21 abril, 1997) faz reivindicações quase idênticas às dos anos anteriores.

[34] Masato Aoki e Susan F. Feiner, “A Economia do Mercado de Escolha e os Estudantes de Risco”, em William E. Becker e William J. Baumol (eds.), *Assessing Educational Practices* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996).

[35] Jay P. Greene, “Porque é que a Escolha da Escola Pode Promover a Integração”, *Education Week* (12 abril, 2000): 72, 52.

[36] Joseph Viteritti, *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 1999): 15.

[37] John E. Chubb e Terry M. Moe, “O Debate da Escola Privada *versus* Escola Pública”, *Wall Street Journal* (26 julho, 1991).

[38] Dan D. Goldhaber, “Escolas Secundárias Públicas e Privadas: A Escolha da Escola é Uma Resposta para o Problema da Produtividade?”, *Economics of Education Review* 15, n.º 2 (1996): 93-109.

[39] Edwin G. West, “Autonomia na Provisão Escolar: Significados e Implicações-Ensaio”, *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 423; mais recentemente, Jack Klegg (entrevista em *School Reform News* [outubro, 1998]: 20), diz que menos de 1000 das 26.000 escolas particulares do país são não sectárias, com fins lucrativos.

[40] A ausência de diferenças significativas entre os resultados dos testes escolares das escolas particulares e administradas pelo governo é repetida em publicações nacionais como o *Wall Street Journal* e *Newsweek* (Bárbara Kantrowitz, Stryker McGuire e Pat Wingert, “Peguem no Dinheiro e Fugam”, *Newsweek* [11 outubro, 1999]: 65). “Em testes nacionais, não há muita diferença entre alunos de escolas públicas e particulares das mesmas origens socioeconómicas.”

[41] Henry M. Levin e Cyrus E. Driver, “Custos de Um Sistema de *Voucher* para a Educação”, *Education Economics* 5, n.º 3 (dezembro, 1997): 265-83. Assumindo uma versão muito restrita de escolha da escola, Levin e Driver estimam aumentos de custos de até 25% ou mais.

Capítulo 13 – Cheques-ensino de iniciativa privada

O movimento de cheques-ensino de iniciativa privada é a estratégia mais recente e pouco ortodoxa destinada a promover uma indústria de educação competitiva. Há duas razões pelas quais a iniciativa é difícil de descrever. Primeiro, é um programa multiuso. O seu objetivo é ajudar crianças de famílias com baixos rendimentos e servir como catalisador para reformar uma política pública. A segunda motivação para o movimento de cheques-ensino privados é que este está:

enraizado na crença de que os programas poderiam ser um veículo de mudança revolucionária. O motivo: seriam modelos que mostrariam aos políticos e funcionários do governo os benefícios claros da escolha da escola. Além disso, cada novo programa criaria um círculo pequeno mas pró-ativo de pais e empresários que compreenderiam e valorizariam a escolha da escola e cuja voz coletiva poderia fazer mais para alterar a percepção pública do que se conseguiria mesmo com a campanha mais maciça de relações públicas.^[1]

Segundo, as dimensões do programa alteraram-se significativamente. As alterações de 1998 podem revelar-se de uma importância fundamental; no entanto, ainda é muito cedo para prever se isso vai ajudar ou prejudicar o progresso em direção a uma indústria de educação competitiva. O que se pode fazer é resumir o programa e discutir como pode ajudar ou dificultar a procura por uma indústria de educação competitiva.

O movimento do cheque-ensino privado teve um alcance enorme em 1998. Um pouco de história e estatísticas permitem aferir o seu contexto.^[2]

Momentum A partir de um único programa lançado em Indianápolis em 1991, o movimento do cheque-ensino privado expandiu-se a 34 programas em 19 Estados e cidades.

Estudantes De um conjunto inicial de 746 alunos no ano letivo de 1991-1992, estes programas de cheques-ensino foram ampliados para abrangerem 12.684 estudantes em 1997-1998.

Famílias Praticamente todas as famílias servidas por esses programas têm baixos rendimentos, geralmente definidos pela elegibilidade para o programa de almoço escolar.^[a] Quase todas habitam nos centros urbanos. Muitas famílias participantes têm mais de um filho matriculado no programa.

Populações Os programas de cheques-ensino privados abrangem famílias de todas as origens étnicas e religiosas. As minorias são os participantes dominantes, mas todos os tipos de origens estão bem representados.

Escolas A maioria das escolas participantes é católica, o que não é de estranhar. Têm a presença mais forte nas zonas urbanas. No entanto, outros tipos de escolas predominam em vários mercados, e entre os participantes incluem-se independentes, confissão cristã, não confessos, muçulmanos e escolas africanas.

Quantias O valor dos cheques-ensino para a mensalidade escolar varia entre 150 dólares e 4000 dólares, e na maioria dos casos é necessária uma comparticipação familiar. No ano letivo de 1997-1998 o valor médio foi de 898 dólares, e nesse ano investiram-se quase 12 milhões de dólares em todo o país.

Custos A escola participante típica tem uma taxa de matrícula modesta, variando entre cerca de 800 dólares e 6000 dólares. Os custos administrativos são irrelevantes.

Pedidos Foram mais de 64.000 os pedidos de cheque-ensino no ano letivo de 1997-1998; um aumento de cerca de 175% em relação aos dois anos anteriores.

Em 1998, o movimento de cheques-ensino privados recebeu um enorme aumento de receita e, com isso, maior visibilidade e apoio político bipartidário. O Children's Scholarship Fund (CSF) anunciou que tinha 100 milhões de dólares para ajudar as crianças que desejavam frequentar o ensino particular, disponível numa base de correspondência para as comunidades locais que angariam fundos para cheques-ensino a começar no outono de 1999. Ultimamente surgiram 1250 mil candidatos para 40.000 bolsas de quatro anos.^[3] O CSF e programas mais antigos como o Children's Education Opportunity – CEO^[4] têm requisitos semelhantes. Apenas as famílias com baixo rendimento são elegíveis; os pais têm de demonstrar que o seu rendimento não excede 185% do nível de pobreza da sua área; e têm de pagar parte da mensalidade, pelo menos 40%, embora possam ser aceites serviços em vez de dinheiro. As crianças K-8 podem receber bolsas de estudo de quatro anos.

Os principais patrocinadores do programa CSF são Theodore Forstmann e John Walton, um membro da família Wal-Mart. Forstmann foi particularmente bem-sucedido na angariação de uma impressionante variedade de líderes empresariais e políticos para apoiarem o programa e ajudarem a angariar fundos. O apoio do Presidente Clinton reflete a invulnerabilidade inicial dos programas perante o ataque direto dos sindicatos de professores e outros opositores tradicionais da escolha. A reação inicial dos sindicatos foi a admissão relutante de que os filantropos têm o direito a financiar bolsas, lamentarem que não tenham tentado fortalecer as escolas “públicas” e avisarem de que o programa não devia promover cheques-ensino com financiamento público. Por outras palavras, os adversários da escolha diziam que o dinheiro dos impostos pertence ao sistema. As crianças têm o direito a deixarem as escolas “públicas” mas não podem usar de outra forma o dinheiro destinado à sua educação.

Objetivos do programa csf

O objetivo oficial do programa CSF é ajudar um pequeno, mas significativo, número de crianças em todo o país (50.000) a obterem uma melhor educação. A maioria das pessoas que apoia o programa CSF também defende a escolha universal; embora, por vezes, sejam versões de escolha universal sem os elementos fundamentais de uma indústria de educação competitiva.^[5] Tal como os defensores dos programas mais antigos como o CEO, acreditam que uma maior utilização das escolas particulares pode estimular a procura que os líderes políticos acabarão por acomodar. Paradoxalmente, o sucesso de Forstmann na obtenção de apoios oficiais pode ter comprometido esta possibilidade. Para aumentar a base de apoio e incluir o Presidente Clinton e outras personalidades do Partido Democrata, a literatura do programa CSF não poderia falar de qualquer outro objetivo a não ser o de ajudar as crianças desfavorecidas.

Obstáculos

Agora que alcançaram uma visibilidade significativa, os defensores do CSF estão a cometer os mesmos erros descritos nos capítulos 3 e 12. O progresso relativo dos beneficiários do cheque-ensino é o critério de avaliação. Os estudos que levarão anos a completar dependem de as escolas particulares em dificuldades financeiras superarem significativamente as escolas “públicas” de modo a que os dados disponíveis o reflitam. Em seguida, os defensores da escolha têm de convencer um número suficiente de eleitores de que os resultados dos programas limitados revelam resultados iguais ou melhores de uma indústria de educação competitiva, ou esperar as que imitações muito restritivas, com

financiamento público, abandonem gradualmente essas restrições. Isto equivale à estratégia de incrementalismo criticada no capítulo anterior.

As autoridades do CSF admitiram que as análises dos dados disponíveis são sempre vulneráveis a críticas. Os adversários da escolha continuarão a argumentar que as vantagens aparentes dos estudantes com cheques-ensino são o resultado da parcialidade na seleção; quem procura o ensino particular e pode pagar parcialmente por isso está mais comprometido com a educação dos filhos do que aqueles não o fazem, pelo que as crianças com cheque-ensino terão um melhor desempenho com ou sem o programa CSF. Os opositores da escolha irão destacar todas as situações nas quais as melhorias não são evidentes.

Conforme já foi referido por várias vezes, é arriscado e enganador basear a defesa de uma indústria de educação competitiva numa alegada superioridade das escolas particulares sobre as escolas “públicas” no sistema atual. No entanto, esta suposição implícita está generalizada na retórica do programa CSF e dos seus fundadores. As transferências do ensino “público” para escolas particulares são consideradas “salvamentos”, apesar de as escolas particulares usarem os mesmos métodos educativos mas gastando menos dinheiro por aluno. Os resultados dos testes são semelhantes. As vantagens das escolas particulares – melhores estruturas de incentivo, condições de trabalho e segurança – sofrerão uma certa erosão à medida que o tamanho das turmas aumentar, e terão de acomodar crianças que provavelmente estão atrasadas em relação aos seus novos colegas em termos de aquisição de conhecimentos e poderão trazer alguns maus hábitos das antigas escolas. As vantagens dos estudantes com cheque-ensino podem ser muito menores do que os apoiantes do CSF pensam.

Em muitos casos, será difícil comprovar as vantagens dos alunos com cheque-ensino. Os alunos com cheque-ensino serão distribuídos por centenas de escolas particulares em mais de 100 grandes distritos escolares. As autoridades do programa CSF argumentam que as decisões dos pais assinalarão o sucesso ou fracasso do programa e, deste modo, serão uma forma de pressão para o replicar. O significado político (persuasão) das alegações de que há satisfação dos pais é desconhecido, mas os tipos de conflitos e distorções observados em Milwaukee são reais. Por exemplo, a alteração natural por que todos os programas passam (ou seja, a deslocalização de famílias) foi descrita como um sinal de insatisfação dos pais. Muitas saídas do programa de cheques-ensino descritas como derivando da insatisfação dos pais eram, na verdade, devidas ao fracasso escolar “público”; alguns dos beneficiários dos cheques-ensino tinham tantas deficiências a nível académico que não conseguiam acompanhar o currículo da escola particular.

Questões com escolas afiliadas à Igreja

A visão política de Forstmann-Walton pode depender demasiado das escolas afiliadas à Igreja, especialmente as católicas, para dar origem à massa crítica de apoio à escolha universal dos pais com apoio público que os defensores do CSF procuram. Os programas mais antigos como o CEO são uma boa indicação do que pode vir a acontecer. No ano letivo de 1997-1998, mais de metade das escolas que aceitou alunos com cheques-ensino parciais como o do CEO foram escolas dirigidas pela Igreja, e mais de 5000 dos 12.684 alunos CEO frequentavam escolas católicas. Os números são um pouco incertos porque nas escolas dirigidas pela Igreja muitas vezes inscrevem-se estudantes de famílias com outras confissões religiosas, mas não há dúvida de que as matrículas escolares dirigidas pela Igreja dominam programas como o CEO. O programa CEO não favorece escolas dirigidas pela Igreja, mas é aqui que reside a maior parte da capacidade instalada subaproveitada. É também por isto que alguns pais interessados em alternativas à sua escola “pública” atribuída ainda têm os seus filhos aí – querem escolaridade secular. No entanto, outros pais procuram escolas dirigidas pela Igreja apesar da sua falta

de interesse no conteúdo religioso. Por esta razão, espaços subutilizados não indicam falta de interesse no ensino particular, embora os opositores da escolha aleguem o contrário.

Além disto, como as escolas com fins lucrativos irão dar origem à maior parte das melhorias resultantes de uma indústria de educação competitiva, programas como o CSF e o CEO dar-nos-ão pouca informação acerca das mudanças prováveis. Há muito pouco espaço subutilizado nas escolas com fins lucrativos, e o movimento do cheque-ensino privado não é suscetível a uma grande expansão do setor com fins lucrativos. O programa CSF só é garantido por quatro anos, e programas como o CEO são muito pequenos. Os empresários estão a criar pequenas escolas em edifícios já existentes, mas não deverão fazer grandes investimentos em novas escolas.

No passado, as escolas sem fins lucrativos ajudaram os dirigentes das escolas “públicas” a bloquearem a expansão das escolas com fins lucrativos.^[6] Deste modo, como irá aumentar ainda mais as matrículas em escolas sem fins lucrativos, o programa CSF pode retardar, em vez de acelerar, o estabelecimento de escolas com fins lucrativos. O CSF não procura esse resultado, mas inconscientemente pode contribuir para o mesmo. Os altos funcionários das escolas com fins lucrativos não criticam o programa CSF, mas são muito menos favoráveis a este do que os líderes das escolas sem fins lucrativos. Temem, e acredito que com razão, que o programa CSF irá reforçar a perceção equivocada de que apenas os piores distritos escolares de grandes centros urbanos precisam da escolha dos pais.

O impacto do programa CSF nos custos da escola e no pagamento dos professores

Uma das principais vantagens do ensino privado é o fator segurança. As escolas particulares são, em geral, locais mais seguros para ensinar e têm mais autoridade para lidar com a conduta inaceitável de um aluno. O programa CSF pode corroer esta vantagem. Os patrocinadores do programa CSF enfatizam a disponibilidade de espaço para os alunos com cheque-ensino mas não pensam bem no impacto que preencher esse espaço exerce sobre os professores. Muitos professores aceitam ganhar até menos um terço dos seus salários devido às melhores condições de ensino nas escolas particulares. Por isso, a deterioração destas condições pode levar a um aumento dos custos laborais das escolas particulares. Além disso, os prejuízos para os utentes não beneficiários de cheques-ensino das escolas particulares devido ao aumento das propinas e à deterioração da qualidade do ensino poderá compensar alguns dos benefícios recebidos pelos alunos com cheque-ensino.

Uma desculpa para atrasar

O programa CSF pode prejudicar o objetivo de uma indústria de educação competitiva, proporcionando aos políticos acomodados uma desculpa para adiarem a ação. Os legisladores poderiam citar o programa CSF como uma razão para adiar ações que iriam fomentar a concorrência. Os defensores do programa CSF criaram um dilema para si próprios. Se o programa não produzir vantagens significativas rapidamente – o que é provável –, os seus apoiantes terão de argumentar que uma verdadeira reforma leva tempo. Os políticos em exercício irão refugiar-se neste argumento e atrasar as agendas de reforma até que a experiência produza mais resultados.

O problema da válvula de segurança

Em alguns capítulos anteriores questionou-se a premissa de que o progresso em direção a uma indústria de educação competitiva exigia uma demonstração de que a escolha dos pais produziria vantagens académicas significativas para as crianças com cheque-ensino. No entanto, consideremos o programa CSF a partir desta perspectiva e assumamos por agora que essas vantagens estão documentadas.

Os pressupostos políticos do programa CSF podem ser mais suspeitos do que os seus pressupostos educativos. Consideremos o estudo clássico de Albert Hirschman de resposta aos monopólios. Ele fez uma distinção entre monopólios de maximização do lucro e “monopólios preguiçosos”. Ao contrário dos monopólios de maximização do lucro, os “monopólios preguiçosos” preocupam-se mais em evitar alterações nas suas confortáveis, mas ineficientes, ações. Segundo as palavras de Hirschman:

“Há muitos casos em que a concorrência não impede o monopólio, como é suposto, mas apoia-o e reforça-o livrando-o dos seus clientes mais problemáticos. Como resultado, pode-se definir um tipo importante e muito pouco referido de tirania monopolista: um tipo limitado, uma opressão do fraco pelo incompetente e uma exploração do pobre pelo preguiçoso que é mais duradoura e sufocante porque não tem ambição e passa despercebida. O contraste é, na verdade, gritante, com tiranias expansionistas e totalitárias, ou os monopólios de maximização do lucro com espírito de ganância que podem ter captado uma parte desproporcional da nossa atenção.

Na esfera económica, estes monopólios preguiçosos que acolhem a concorrência como uma forma de libertação do esforço e das críticas encontram-se com frequência quando o poder de monopólio é local e a mobilidade difere muito de um grupo de clientes locais para outro. Se, como é provável, os clientes móveis são aqueles que são mais sensíveis à qualidade, a sua saída, provocada pelo mau desempenho do monopolista local, permite que este persista na sua mediocridade confortável.

No monopólio preguiçoso, aqueles que detêm o poder podem realmente ter interesse em criar algumas oportunidades limitadas de saída àqueles cuja voz possa ser desconfortável. Aqui está um bom exemplo do contraste entre quem procura a maximização do lucro e o monopolista preguiçoso: o primeiro envolver-se-ia, se pudesse, na prática de preços discriminatórios de maneira a conseguir o rendimento máximo para os seus clientes mais ávidos, enquanto o monopolista preguiçoso praticaria preços que levassem esses clientes para fora do mercado de modo a poder desistir da procura árdua e cansativa da excelência. Porque os clientes mais ávidos não estão apenas dispostos a pagar os preços mais elevados, mas também são suscetíveis de serem os mais exigentes e reivindicativos quando os níveis de qualidade são inferiores.^[7]

A análise de Hirschman sugere como o programa CSF pode enfraquecer a procura por uma indústria de educação competitiva. Os pais das crianças que estão no programa CSF podem ser defensores menos ativos dos cheques-ensino com financiamento público se as suas próprias preferências pelo ensino privado forem satisfeitas pelo programa. Meredith Maran, autora do livro *Class Dismissed* (no prelo), certamente acredita que este tipo de comportamento é importante. “Temos de fechar as portinholas de escape, através das quais as pessoas com privilégios escapam ao destino universal. Até as escolas públicas serem boas o suficiente para todos, não serão suficientemente boas para ninguém.”^[8]

Será que o programa CSF apenas proporciona uma válvula de segurança muito necessária para o monopólio preguiçoso conhecido como o sistema de ensino “público”? Ainda é muito cedo para afirmar que a análise de Hirschman se aplica ao programa CSF, mas os seus arquitetos claramente não consideraram esta possibilidade.

Avanço na procura de uma indústria de educação competitiva

A estratégia Forstmann goza de várias vantagens sobre as estratégias de escolha convencional. Tem vastos recursos, líderes criativos, imunidade aos ataques dos sindicatos, apoio político bipartidário (por agora), grande suporte dos *media*, apoios de prestígio e controlo unificado sobre as principais decisões estratégicas. Não obstante estas vantagens e a minha determinação para evitar o síndrome NIA (Não Inventado Aqui), concluo que o CSF só irá facilitar o progresso em direção a uma indústria de educação

competitiva se criar condições que se assemelhem muito mais às de uma indústria de educação competitiva (ver Capítulo 2); algo que possa ser defendido como uma experiência razoavelmente válida.

Os estrategas do CSF podem criar as condições de uma experiência razoavelmente válida financiando a um nível elevado e durante um longo período de tempo um grande número de crianças de algumas áreas. Mas, aparentemente, a estratégia atual apoiará poucas crianças de um grande número de áreas durante um período relativamente curto, e com apenas cerca de metade do valor de uma mensalidade baixa. Uma experiência válida também não poderia estar sujeita a condição de recursos e teria de permitir reforços privados. Para manter os custos baixos sem comprometer a validade da experiência, o CSF podia limitar os cheques-ensino ao pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico ou ao pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, de modo a concentrar os fundos num segmento de mercado em particular.

Para se compreender melhor esta proposta, consideremos o programa CEO no distrito Edgewood de San Antonio, no Texas. Cada candidato que reúna os requisitos de residência no distrito e baixo rendimento recebe um cheque-ensino de mensalidade integral de até 4000 dólares por ano. Como quase todos os residentes do distrito preenchem o requisito de baixo rendimento, a condição de recursos não limita muito a participação potencial. Os beneficiários dos cheques-ensino podem fazer reforços privados – ou seja, usá-los para pagar um ensino privado que custe mais de 4000 dólares.

A desvantagem principal do programa de Edgewood como uma fonte de receita é que o compromisso de financiamento de dez anos é bastante curto da perspectiva de um potencial empreendedor. A percepção de que os programas financiados pelo setor privado são, por natureza, temporários é uma lacuna inevitável destes programas, mas o âmbito do problema poderia ser menor.

Outro problema digno de nota, mas menos importante, é o critério de elegibilidade de baixos rendimentos. Em Edgewood, a condição de recursos não impede muitas famílias de acederem ao programa, mas diminui muito a capacidade das famílias para fazerem reforços privados, o que reduz o incentivo para abrir escolas novas e inovadoras. Embora os factos apontem noutra direção, não acredito que um programa de cheques-ensino de curta duração promova muitas, ou mesmo algumas, novas construções ou muitas das principais expansões.^[9] Se os estrategas do CEO tivessem feito um compromisso de financiamento mais alargado – algo que poderia estar para lá das suas capacidades –, provavelmente o cheque-ensino de Edgewood seria suficientemente vasto para dar origem a algumas escolas particulares importantes.^[10] Se houvesse maiores incentivos para a abertura de novas escolas particulares, os cheques-ensino de Edgewood seriam um teste muito mais fiável para saber se, pelo menos no pequeno distrito de Edgewood, está iminente uma resposta produtiva e competitiva.

A seguir referem-se os elementos específicos de uma experiência de cheque-ensino CSF mais credível. Em cada lugar onde o CSF assume um compromisso:

1. Tal como no programa de Edgewood, define o valor do cheque-ensino muito acima da média da taxa de matrícula da escola particular. Isto irá incentivar o investimento em novas escolas particulares e permitir que as existentes aumentem a taxa de matrícula, o que têm de fazer para aumentar a remuneração dos professores e contratar mais professores. A disponibilidade de recursos adicionais irá demonstrar que quando os orçamentos “públicos” e privados são mais comparáveis as escolas particulares típicas serão muito melhores do que a típica escola “pública” ou particular o é agora. Permitir reforços privados para que a criação e desenvolvimento da escola particular não seja limitada por um preço máximo.
2. Ao contrário do programa de Edgewood, fazer um compromisso de financiamento muito mais prolongado, de preferência por tempo indeterminado.

3. Como o programa de Edgewood, ter pelo menos fundos suficientes para oferecer cheques-ensino a uma grande parte dos alunos de um determinado distrito escolar. O programa de Edgewood é grande em relação ao distrito de Edgewood, mas pequeno em relação à área de San Antonio. Portanto, para se obter o melhor resultado possível, uma abordagem melhor consiste em financiar um grande número de cheques-ensino num concelho urbano mais pequeno (do que San Antonio) e com vários distritos urbanos. Com um concelho com vários distritos esta abordagem testava melhor as respostas do setor público e privado às pressões da concorrência.
4. Ao contrário do programa de Edgewood, não condicionar a elegibilidade para o cheque-ensino a condição de recursos. Se apenas as famílias com baixo rendimento podem participar, o valor do cheque-ensino acaba por limitar o preço, mesmo quando os reforços privados são permitidos.

Reconheço que estas condições podem não ser viáveis com os recursos financeiros privados existentes. Mas os potenciais doadores, estrategas e analistas têm de reconhecer as dificuldades e os riscos políticos inerentes a condições com deficiências consideráveis.

Os resultados positivos de uma experiência válida de cheque-ensino não vão eliminar a oposição à política de escolha universal dos pais defendida neste livro. Como os sindicatos de professores irão liderar a oposição, os defensores da escolha devem enfraquecer esta oposição preparando um argumento convincente para uma indústria de educação competitiva para os professores. Este é o assunto do próximo capítulo.

- [1] Página web CEO America (*ceoamerica.org*), 8 de agosto, 2000.
- [2] Os dados são do inquérito de 1988 da Children's Educational Opportunity (CEO) Foundation of America.
- [a] *School lunch program* no original. Programa de ação social escolar através do qual os alunos de baixos rendimentos têm direito a almoçar na escola a custos reduzidos ou gratuitamente.
- [3] Wendy Zellner, "Lutar por *Vouchers*", *Business Week* (7 fevereiro, 2000).
- [4] Muitas pessoas não reconhecerão o novo nome. No final de 1999 a organização de apoio e supervisão CEO America para os numerosos programas de *vouchers* financiados por privados do tipo CEO mudou o seu nome para Children First America.
- [5] Por exemplo, alguns acreditam que os complementos de *vouchers* devem ser proibidos. Isto é uma restrição que mata a concorrência.
- [6] Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993).
- [7] Albert O. Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).
- [8] Citação de Meredith Maran do *San Francisco Chronicle* (27 agosto, 2000) mencionada na Comunicação de 28 agosto, 2000 da Education Intelligence Agency (*members.aol.com/educintel/eia*).
- [9] Mais de metade dos beneficiados com *voucher* frequenta quatro escolas. Uma é nova e a maioria dos seus estudantes beneficia dos *vouchers*.
- [10] Espero que a afirmação anterior seja vista como nada mais do que uma opinião de um economista sobre o comportamento do mercado. Definitivamente não deve ser considerada uma crítica aos apoiantes do CEO Horizon por não serem suficientemente generosos!

Capítulo 14 – Professores

“Tratamo-los [os professores] mal, por isso saem em massa.”

John Merrow, “A Falta de Professores: Diagnóstico Errado, Falsas Curas”, *Education Week* (6 de outubro de 1999): 64

Uma indústria de educação competitiva irá mudar a vida dos professores de um modo significativo, e acredito que a maioria dos professores terá benefícios. O sistema atual trata mal os professores, por isso há muito espaço para melhorias. Como os sindicatos de professores irão perder membros e receitas, a forte oposição por parte destes é inevitável. No entanto, a oposição monolítica e igualmente forte dos professores não é. Este é o ponto principal deste capítulo. Há muitos sinais da grande insatisfação dos professores com o *status quo* e vale a pena chamar-lhes a atenção para as virtudes abundantes de uma indústria de educação competitiva.

Uma oposição reduzida, ou mesmo um eventual apoio, dos professores a uma indústria de educação competitiva é uma meta realista. Tal como os sindicatos de professores de outros países ilustram, por vezes os sindicatos aceitam a contragosto a escolha da escola pelos pais após esta ter sido implementada durante algum tempo. A oposição dos sindicatos de professores é uma grande barreira política. Por isso, apelos bem elaborados aos professores poderiam melhorar significativamente a viabilidade política de uma indústria de educação competitiva.

Professores versus sindicatos de professores

O discurso do candidato presidencial Bob Dole na Convenção Nacional Republicana em 1996 continha um ataque aos sindicatos de professores que distinguia explicitamente os dirigentes sindicais e a classe que supostamente representam.^[1] Os defensores da escolha da escola raramente dão a essa distinção a atenção considerável que merece. Em geral, as declarações dos defensores da escolha exprimem uma crença generalizada de que a oposição dos professores à concorrência é inevitável, e que a oposição dos líderes sindicais apenas reflete isso. Por exemplo, Joseph Bast e David Harmer referiram: “É o sistema, não as pessoas que estão nele, que é mau. Por estas razões, achamos que se pode perdoar aos professores do Estado a sua oposição ao movimento do cheque-ensino.”^[2] A oposição dos professores a uma indústria de educação competitiva não é inevitável. Apenas cerca de 60% dos professores do ensino “público” da nação são sindicalizados, e alguns membros opõem-se à plataforma política do seu sindicato.^[3] Muitos mais são apenas partidários passivos, incluindo bastantes que têm pouca consciência dos problemas.^[4] A versão da indústria de educação competitiva de escolha da escola pelos pais tem muito mais a oferecer aos professores, e estes menos razões para a temerem, do que as versões de escolha da escola pelos pais que aparecem no debate público com mais frequência.

David Kirkpatrick é professor de longa data, ex-líder sindical de professores e um dos principais apoiantes da escolha da escola. A sua experiência inclui evidências sólidas de grandes diferenças entre os professores e os dirigentes sindicais sobre a escolha da escola, incluindo os cheques-ensino:

“Falei neste assunto [questão da escolha da escola] em várias reuniões [sindicais] e nunca fui criticado por um membro da Associação [Nacional de Educação]. Os professores estão dispostos a considerarem novas ideias e a seguirem lideranças positivas. Infelizmente, este tipo de liderança não é iminente, e os dirigentes sindicais jogam com as posições dos seus membros mais fracos e temerosos ou adotam posições consideradas do interesse da organização, seus funcionários e agentes, e não dos seus membros de base. A primeira coisa que nós [os professores] devemos fazer é deixar de defender um sistema que não criámos e que não interessa aos nossos alunos ou a nós mesmos [os professores] manter. Temos sido vítimas juntamente com os nossos estudantes.”^[5]

De acordo com Denis Doyle, “os adversários mais fervorosos dos cheques-ensino das escolas particulares são os professores de escolas públicas”^[6] quando, na verdade, “os dirigentes sindicais se queixam constantemente da falta de participação popular”^[7] nas campanhas antiescolha.

Herbert Gintis cometeu um erro ainda maior: “É sabido que os professores e os respetivos sindicatos são praticamente unânimes na oposição à escolha da escola.”^[8] Muitos professores já apoiam algumas formas de escolha da escola pelos pais e muitos estão ansiosos por saber mais. O ponto fundamental, que já foi referido mas que vale a pena repetir, é que uma indústria de educação competitiva é, sem dúvida, mais passível de ser apelativa para os professores do que os tipos de programas de escolha da escola pelos pais que são mais publicitados. Existe até uma organização de professores que apoia por completo os cheques-ensino (provavelmente limitados). Uma sondagem de 1997^[9] da Associação de Educadores Americanos revelou que 62% pensavam que os cheques-ensino eram uma boa ideia. Apenas 32% discordaram. Além disso, existem muitos professores nas escolas de escolha (embora limitadas). “Parecem maduros para a colheita enquanto aliados na luta para a escolha da escola e enquanto réplicas humanas contra a incessante retórica antiescolha dos sindicatos de professores.”^[10] O mesmo é provavelmente verdade para os professores das escolas particulares em geral. Uma indústria de educação competitiva eliminaria a necessidade de escolher entre as escolas “públicas” com melhor remuneração e as escolas particulares mais “amigas” dos professores.

Ao contrário da conclusão de Eugenia Toma, os professores “públicos” não são os “fornecedores de um produto de monopólio”.^[11] Apenas trabalham para o monopólio da escola “pública”. Os monopólios não apreciam a concorrência, mas os seus funcionários talvez.

Apesar do fracasso dos defensores da escolha em apresentarem alternativas de reforma de um modo adequado, alguns professores já falam contra o *status quo* e defendem uma grande reforma,^[12] muitas vezes até a escolha parental. Não fosse o medo de represálias dos colegas e empregadores, provavelmente mais se seguiriam. Entre estes dissidentes encontram-se professores proeminentes. Destacam-se John Gatto, professor em Nova Iorque e eleito professor do ano do Estado;^[13] Tracey Bailey,^[14] professor do ano a nível nacional em 1993; e Kevin Irvine,^[15] professor do ano em Colorado.

Oportunidade para a defesa da escolha

Ninguém chegou perto de explorar as diferenças entre a direção do sindicato de professores e os professores. A Associação Nacional de Educação (NEA) e a Federação Americana de Professores (AFT) lideram a oposição a qualquer proposta de escolha da escola pelos pais. Por isso, há muito a ganhar se, pelo menos, se enfraquecer essa oposição. Os defensores da escolha devem, pelo menos, poder contar com os “dois em cada cinco professores que rotineiramente votam no Partido Republicano”.^[16]

Os defensores da escolha não estão a fazer um grande esforço para angariar o apoio dos professores. Pelo contrário, sem querer, os partidários da escolha endurecem a oposição dos professores. As propostas muito restritivas dos adeptos da escolha fazem com que a “escolha” pareça uma transferência limitada de alunos e professores para as escolas particulares. Os professores veem a “escolha” como algo

que fará com que haja mais professores a ganharem os salários mais baixos das escolas particulares existentes. Este é um resultado desagradável para a maioria dos professores, apesar das melhores condições de trabalho de muitas das escolas particulares. “Os sindicatos de professores opõem-se aos cheques-ensino em parte porque as escolas particulares que os promovem pagam em geral salários mais baixos do que os sistemas públicos.” [17] A ideia atual de que a “escolha” leva ao corte nos salários dos professores ajuda os dirigentes sindicais a reunirem a oposição dos professores. A versão da indústria de educação competitiva de escolha da escola pelos pais não iria propagar as condições das escolas particulares existentes. A imagem negativa das propostas muito restritivas denigra de um modo inapropriado as propostas que estabeleceriam tal sistema.

Há evidências empíricas de que os professores podem tornar-se apoiantes da escolha da escola pelos pais. “Num estudo [1990] feito a 2372 professores pelo Centro Nacional de Informações sobre Educação, 53% afirmaram que as escolas seriam melhores se os alunos pudessem frequentar a escola da sua escolha.” [18] Mesmo que a escolha se limite às escolas “públicas”, é muito mais do que as direções dos sindicatos apoiam prontamente. No estrangeiro, alguns sindicatos de professores apoiam programas de escolha da escola. Entre 48 sindicatos de professores numa dúzia de países desenvolvidos, 35% “são fortemente a favor da escolha ou programas de cheque-ensino”. [19] Apenas 22% se opõem a estes com veemência.

Argumentos a apresentar aos professores

As fontes de insatisfação dos professores com o *status quo* são um bom ponto de partida. Os benefícios que os professores irão obter de uma indústria de educação competitiva são o ponto fulcral. Alguns benefícios incluem um mercado de trabalho de professores mais competitivo, oportunidades de se especializarem mais, aumento da mobilidade, ligação entre produtividade e remuneração e oportunidades para se tornarem empreendedores. [20] Um melhor relacionamento com os pais é um resultado mais provável da escolha da escola pelos pais do que da afetação das crianças à escola pelo Estado. Como as famílias podem combinar fundos públicos e fundos privados, é provável que as despesas em educação aumentem se as despesas públicas com o ensino básico e secundário forem as mesmas na indústria de educação competitiva do que são agora.

Insatisfação dos professores com o status quo

Tal como Merrow no início deste capítulo, Joseph Murphy descreve as suas conclusões de forma sucinta: “As condições de trabalho dos professores são pouco profissionais e sufocantes.” [21] Muitos jovens ainda desejam a carreira docente, mas a experiência com o ensino faz com que um número cada vez maior pergunte: “Quem irá querer tornar-se um técnico [professor] neste campo [do ensino]?” [22] A grande rotatividade dos professores é um dos dois efeitos devastadores destas condições. Os meios de comunicação de San Antonio divulgaram algumas das preocupações e profunda insatisfação. Numa reportagem da televisão pôde ver-se um professor a dizer: “Estou a fazer um trabalho duro com as duas mãos amarradas atrás das costas.” A 1 de junho de 1997, a seção “Sunday Insight” da *Express-News* de San Antonio, intitulada “Os Blues da Escola”, descreveu algumas das causas principais de descontentamento. Os títulos dos artigos falam por si: “Tenho de estar na minha sala de aula.” [23] “Tratem os professores como profissionais.” [24] “Bons professores cansados de lutarem contra o sistema.” [25] A alegada falta de professores é uma questão de retenção, e não um problema de recrutamento, e seria muito maior se não fossem os inúmeros professores que ensinam fora das suas áreas de especialização.

Os artigos “Os Blues da Escola” observaram que os programas em mudança constante criavam

pânico, baixa moral e desgaste, o segundo resultado devastador das condições pouco profissionais e sufocantes que os professores enfrentam. “Os professores estão num estado virtual do pânico, presos entre mandatos distritais esmagadores e a necessidade de melhorar os resultados nos testes padronizados.” [26] O professor Gary Dworkin refere que o efeito do desgaste é um tópico amplamente investigado. A maioria dos professores desgastados permanece nos postos de trabalho porque não tem oportunidades de carreira comparáveis. [27] Um antigo professor de Milwaukee disse: “São comuns os professores que em tempos foram bons mas, depois de anos de trabalho burocrático absurdo e com a moral em queda, não deixaram de gostar do seu trabalho.” [28] Estes sinais evidentes de insatisfação com o sistema representam oportunidades para enfraquecer a união da oposição à escolha da escola pelos pais.

Os sinais de insatisfação existem mesmo nas publicações e propaganda patrocinadas pelo sindicato. Um anúncio de 1998 do *Today's Union* referia que os professores ganham o respeito dos empregadores através dos sindicatos. O respeito das administrações escolares (medo?) pelo poder sindical não é igual ao respeito pelos professores, e o medo do poder sindical tem muitos efeitos colaterais prejudiciais. O respeito pelo poder sindical desencoraja a demissão de maus professores e reduz a responsabilidade. Ambos são fontes importantes da má imagem de que os professores se ressentem.

Ao forçarem a quase igualdade de tratamento de professores diferentes, os sindicatos desencorajam um desempenho superior. Ao mesmo tempo, os sindicatos de professores dificultam o despedimento dos maus professores. Como resultado, não é surpreendente ler declarações como esta em publicações nacionais como o *US News & World Report*: “Os sindicatos de professores parecem estar a afastar os bons professores ao mimarem os maus e colocarem a burocracia no caminho da qualidade da educação.” [29] Apesar do que os sindicatos de professores afirmam que têm feito para melhorar a imagem profissional dos professores, não há um grande movimento rumo a uma maior profissionalização (autonomia do professor). Há evidências pontuais, incluindo reclamações de professores, que apontam para um aumento da microgestão. A dificuldade em definir e medir de forma consistente a profissionalização e autonomia prejudica o estudo sistemático.

Os defensores da escolha precisam de explorar as frustrações dos professores “públicos” com o sistema. A discussão acerca do chamado fenómeno generalizado de hostilidade contra os professores pode aumentar, só por si, o apoio aos professores de forma significativa. Seymour Sarason foi ao âmago da questão. Se um grande número de pessoas “concluir que quase todas as pessoas em determinada função particular são inadequadas, não devemos perguntar o que se passa no sistema que dá origem ou sustenta essas falhas?” [30]

As razões pelas quais os professores têm um baixo rendimento profissional demonstram porque é que o sistema atual provoca hostilidade aos professores. Os processos políticos e administrativos distorcem o conteúdo dos livros didáticos e controlam os métodos de ensino e o currículo, muitas vezes através de materiais “à prova de professor” que são um autêntico insulto [31]. Os professores são “vítimas da redução e simplificação do trabalho, leis prescritivas, ameaça crescente de responsabilidade legal e processos judiciais por negligência e das regras de antiguidade”. [32] As políticas “que determinam os livros didáticos, o conteúdo curricular e até mesmo o estilo através do qual a informação é veiculada também estão fora do controlo dos professores”. [33] O presidente de longa data da AFT, Albert Shanker, concordou que os professores tinham pouco a dizer em termos de política, livros, normas ou currículo. [34]

A incapacidade dos pais de escolherem a escola, e a resultante incapacidade das escolas ou professores se especializarem muito, cria uma tensão desnecessária entre professores que estão à beira do limite e pais infelizes, amarrados. Como resultado de relações forçadas entre professores e pais, em

vez de escolhidas, muitos professores temem tanto falar com os pais que renunciariam a aumentos substanciais se isso significasse que nunca mais teriam de falar com um pai.[35] Entre o dilúvio de professores que abandonam o ensino, muitos referem a falta de apoio por parte dos pais como uma das principais causas para a sua decisão.[36]

As reformas posteriores a 1983 aceleraram a erosão das condições de trabalho dos professores. “Desde que *A Nation at Risk* apareceu no início de 1980, as escolas responderam evoluindo... para instituições que prescrevem o controlo hierárquico total de todos os aspetos de gestão do processo de ensino.”[37] Os professores Aldo Bernardo e Marianne Jennings referem que “o governo central está a intrometer-se na educação”, e “o que está a acontecer não é um processo de amordaçamento mas [muito pior] a castração do sistema educativo americano”. [38] “Enquanto os reformadores fazem homilias sincronizadas sobre criatividade, autonomia e envolvimento, eles instituem reformas que reforçam as burocracias, reduzem os professores a para-profissionais e marginalizam os pais.”[39] Mais do que nunca, a educação básica e secundária é vítima de “burocratas academicamente treinados que acreditam que, uma vez encontrada a fórmula de regulamentação adequada, podem fazer com que o mundo funcione corretamente”. [40] De acordo com Gary Dworkin e Merric Townsend, “o Texas está a implementar uma gestão local, mas o mandato implica uma microgestão dessa implementação a níveis mais elevados. O efeito tem sido uma maior sensação de impotência entre os professores”. [41] Os decisores políticos “querem que os professores se tornem técnicos que sejam capazes de seguir muito bem as instruções”. [42] Em quase todos os Estados, “a reforma da educação tem tido o efeito de remover a gestão de sala de aula para os mais altos níveis do Estado. Na maioria dos casos, os legisladores têm feito uma microgestão dos distritos escolares, *campus* e salas de aula”. [43] Cada pretensa reforma aumentou a papelada e a frustração dos professores.

Os professores têm de quebrar as regras para educarem as crianças. Têm de suportar o medo da exposição e punição e despendem tempo e energia para esconderem os seus esforços e deturpam o seu trabalho. “A maioria dos professores das escolas públicas que respondeu a uma série de pesquisas realizadas em Houston entre 1977 e 1991 concordou ou concordou muito que as regras da escola são tão rígidas e absurdas que os bons professores têm de as quebrar ou ignorar.” [44] O professor do ano do Estado de Nova Iorque, John Gatto, referiu que se tornou “um sabotador ativo”. [45] David Kearns e Denis Doyle descobriram que “os professores excelentes partilham uma característica acerca da qual não se fala: são bandidos espertos, sabotadores do sistema e manipuladores criativos e responsáveis das regras. Têm que ser ‘bandidos’ para terem sucesso na maioria dos distritos – especialmente os grandes –, o sistema está contra o professor criativo, imaginativo e empreendedor”. [46] O antigo administrador das Escolas Públicas de Milwaukee, Howard Fuller, concorda que os professores tem de quebrar as regras para terem sucesso. Os diretores estão muitas vezes na mesma situação. Tom Luce, um ativista da reforma na educação e ex-candidato a governador do Texas, disse que um “diretor deve ser um líder académico que sabe como contornar o sistema”. [47] Um estudo levado a cabo pela Fundação Heritage citado por Samuel Carter refere que os diretores eficientes são “inconformados que desafiam o sistema”. [48] O mesmo estudo verificou que os diretores eficazes “encontraram uma maneira de se libertarem de muitos dos regulamentos de pessoal, das exigências dos orçamentos minuciosos e de mandatos curriculares que paralisam a maioria dos diretores das escolas públicas”.

O sistema armadilha os professores, pelo menos na mesma medida em que o faz em relação aos pais. As habilitações para ensinar têm pouco valor fora do ensino. Os professores perdem a maior parte do investimento nas suas competências se deixarem o ensino. Os professores “públicos” têm muito pouca escolha do local onde trabalham porque os administradores distritais escolhem o *campus* de cada professor.

A incapacidade dos diretores para contratarem ou demitirem dá origem a mais atrito com os professores. Os diretores são obrigados a aceitar os candidatos aprovados pelo distrito, e por vezes só recebem um. Como não os podem demitir, é frequente os diretores conspirarem para tornarem as suas vidas insuportáveis para os forçarem a sair. Seria muito melhor se os professores e diretores se escolhessem diretamente.

Os professores ambiciosos e justos ressentem-se de que o que ganham apenas reflete as habilitações e o tempo de serviço. Não há “outra profissão onde a remuneração e a renovação de contrato estão tão divorciadas das avaliações de desempenho como no ensino da escola pública”.^[49] G. Carl Ball e Steven Goldman consideram que “um excelente professor que balança o barco pode receber avaliações mais fracas do que professores menos competentes mas ‘seguros’.”^[50] Considere-se, por exemplo, a típica política de remuneração. Uma tabela salarial única determina a forma como a maioria dos funcionários da escola, tanto professores como pessoal de apoio, são pagos. A tabela salarial baseia-se em dois critérios: experiência e formação.

No sistema atual, os incentivos salariais dos professores são uma faca de dois gumes. Podem motivar a inovação e estimular a criatividade, mas também criar tensão entre os professores.^[51] O aumento da produtividade não aumenta o pagamento de fundos de mérito da escola “pública” ou mesmo o seu orçamento total. Mais dinheiro para um professor significa menos para os outros. A partir do momento em que a boa avaliação de alguém é má para eles, os professores tornam-se mais relutantes em partilhar ideias e materiais ou trabalhar em equipa.

As comparações “público”-privadas trouxeram mais evidências empíricas da insatisfação dos professores com as condições de trabalho da escola “pública”. Ballou e Podgursky verificaram que as escolas privadas não tinham dificuldade em preencher as vagas, embora o salário inicial médio das escolas particulares fosse 73,5%^[52] do ordenado nas escolas “públicas”.^[53] Concordo com Dan Peters que “a quantia extra que os professores das escolas públicas recebem é um subsídio de combate”.^[54] Diferenças salariais para professores semelhantes é uma boa medida da vontade de um grande número^[55] de professores em sacrificarem o rendimento por melhores condições de trabalho. Um professor citado por Hugh Pearson referiu: “Prefiro ensinar aqui [ensino privado transformado em *charter*] do que nas escolas [regulares] públicas porque tenho muito mais liberdade naquilo que ensino e como o ensino.”^[56]

Um estudo dos professores “não públicos” de Indianápolis registou uma insatisfação considerável com o ambiente de trabalho das escolas “públicas”.^[57] Apenas cerca de 20%, na sua maioria professores mais jovens, disseram que aceitariam um dos trabalhos mais bem remunerados numa escola “pública” suburbana. Cerca de dois terços aceitou a atual colocação como professor porque não havia uma colocação nos subúrbios com melhor remuneração. Apenas 10% dos professores mais antigos aceitariam um cargo mais bem remunerado numa “boa” escola “pública” suburbana. Apenas 2% dos professores “não públicos” da amostra deixariam o seu trabalho atual por um trabalho muito mais bem remunerado numa Escola Pública de Indianápolis (do interior da cidade). Os comentários típicos foram: “por nenhum dinheiro deste mundo”, “deve estar a brincar” e “talvez por um milhão de dólares”. Metade das escolas não públicas da amostra eram urbanas. Muitos professores fazem um grande sacrifício financeiro para deixarem as escolas “públicas”.

Há menos professores nas escolas privadas com habilitações para o ensino, mas há mais com formação académica superior na disciplina que ensinam e mais ainda que vêm de universidades seletivas e prestigiadas, tudo fatores que se relacionam muito mais estreitamente com o desempenho dos alunos do que a certificação profissional.^[58] A maioria dos professores prefere os salários mais elevados das escolas “públicas” do que as melhores condições de trabalho das escolas privadas, mas

muitos estão a candidatar-se a vagas em escolas particulares com salários mais baixos e sem sindicatos. As vagas mais bem remuneradas das escolas “públicas” preenchem-se lentamente.

As condições preferenciais (exceto salário) de muitas escolas particulares existem, embora a maioria gaste muito menos dinheiro por aluno. Uma vez que a indústria de educação competitiva descrita ao longo deste livro iria eliminar a lacuna do financiamento, as já melhores condições de trabalho de muitas escolas particulares iriam melhorar ainda mais. Portanto, a diferença de salário atual subestima o valor que os professores dão à melhoria nas condições de trabalho que podem esperar de uma indústria de educação competitiva.

A negociação coletiva do trabalho é cara

Será que os professores lamentam a perda do poder sindical que uma indústria de educação competitiva provocaria? Talvez alguns, mas é difícil sentir a falta de algo que dá muitas dores de cabeça e poucos benefícios. A generalização da negociação coletiva não originou aumentos gerais notáveis nos salários dos professores.^[59] “O American Legislative Exchange Council, em Washington, DC, fez um relatório sobre a educação americana em setembro de 1994. Este relatório constatou que desde 1972 os salários dos professores tinham aumentado 3,5% em dólares reais. Tudo o mais na educação que não sejam os salários dos professores, aumentou 90%.”^[60]

Muitos professores estão dispostos a sacrificar a diferença anual de 5000 dólares entre os salários iniciais dos professores “públicos” e privados pelas melhores condições de trabalho que existem em muitas das escolas privadas atuais, apesar das dificuldades financeiras destas.^[61] Mais professores pagariam menos de 5000 dólares e uma indústria de educação competitiva iria melhorar estas condições. As generalizações não se aplicam a todos os professores, mas a evidência incerta quanto aos ganhos da negociação coletiva significa que não pode haver muitos professores a receberem milhares a mais por ano por causa desta.

Outra dor de cabeça é o custo em tempo e dinheiro da filiação sindical. Estudos anteriores omitiram estes custos, mas alguns ainda descobriram que a negociação coletiva deixava os professores em pior situação. Os custos omitidos da filiação sindical podem exceder os benefícios líquidos estimados por alguns estudos. Professores como Michael Fischer descrevem a sua crença de que a negociação coletiva prejudica os professores em artigos com títulos fortes como “Professores Traídos pelo Seu Sindicato”.^[62] Um artigo com um título semelhante^[63] inclui outro exemplo – má gestão do fundo de pensões – de divergência entre a liderança sindical e os interesses dos professores e o facto de que a primeira geralmente tem precedência.

Os professores numa indústria de educação competitiva

As escolas de uma indústria de educação competitiva não terão limites orçamentais impostos externamente. Os empresários ainda podem causar alguns dos problemas de pagamento por mérito escolar “público” descritos anteriormente através da atribuição de um montante fixo aos pagamentos por mérito. Mas as pressões do mercado irão desencorajar esta prática. Os resultados escolares que agradam aos pais fazem aumentar as matrículas, orçamentos e lucros, aumentando assim o valor de mercado dos professores. Da mesma forma, a reputação como jogador de equipa – alguém que faz com que os colegas produzam mais com boas ideias e materiais úteis – irá aumentar o valor de mercado de um professor, o que aumentará a motivação dos professores para desenvolverem essa reputação. Os empregadores ou reconhecem o mérito ou perdem os melhores professores da escola para os empresários escolares concorrentes. Uma vez que a exigência de preços flexíveis de uma indústria de educação competitiva significa que os pais podem complementar o financiamento público com fundos

privados, não há sequer uma restrição orçamental a todo o sistema. Os professores podem aumentar o financiamento total do sistema e os seus rendimentos através da melhoria da qualidade dos serviços de educação.

Quando a escolha, ao invés da afetação, alia pais, escolas, professores e crianças, todos se darão melhor e as crianças aprenderão mais. Colocar um professor numa escola “pública” de bairro cria incompatibilidades frequentes, muitas vezes em termos de choque cultural.^[64] Não é raro haver professores de classe média oriundos dos subúrbios a iniciarem a sua carreira docente por colocação numa escola urbana de um bairro composto largamente por minorias étnicas da classe operária. Esta é uma das principais razões por que existem tantas carreiras docentes curtas.

A liberdade dos pais de escolherem entre várias ofertas irá libertar as escolas e os professores para se especializarem naquilo em que são melhores. As escolas serão diferentes de acordo com os estilos de ensino, uso de tecnologia, estrutura de governação e ênfase curricular, e algumas irão focar-se em necessidades especiais específicas. Os professores irão beneficiar de uma maior produtividade porque trabalharão em escolas mais adequadas às suas competências e interesses particulares, e porque irão ensinar crianças que se identificam com os seus interesses e estilo de ensino. Os professores podem fazer uma grande diferença na vida das crianças. “Esta [abertura do mercado da educação] é a tal mudança que permite aos professores saírem da sombra da burocracia e tornarem-se profissionais.”^[65]

Como os cartéis das escolas, chamado distritos escolares,^[66] contratam a maioria dos professores, o mercado local de ensino por vezes não é competitivo.^[67] É frequente haver pouca ou nenhuma concorrência genuína para os professores. Nenhum mercado de trabalho de ensino atual é tão competitivo como o mercado de trabalho do ensino básico e secundário numa indústria de educação competitiva. As análises de dados gerados pela rivalidade das escolas “públicas” de distrito,^[68] mais do que os empresários que competem por lucros, subestimam os efeitos da concorrência mas ainda confirmam a proposição teoricamente sólida de que os salários dos professores são mais elevados nos mercados de ensino mais competitivos.^[69] Mesmo que o setor da escola “pública” de uma indústria de educação competitiva ainda se organize em distritos, a expansão do setor privado aumentaria muito o número de zonas escolares autogeridas que competem por professores.

Numa indústria de educação competitiva, mais professores concorreriam diretamente às zonas escolares onde querem trabalhar, aumentando assim a mobilidade dos docentes e a escolha da localidade, e isso iria reduzir a vulnerabilidade dos professores face a decisões administrativas pessoais ou arbitrarias. Os professores em regiões com poucos distritos escolares (incluindo grandes zonas urbanas de distrito único) são os que mais precisam destas alterações. Atualmente, os professores que entram em conflito com administradores fundamentais na escola só têm alternativas pouco atraentes. As rescisões são em geral pouco prováveis, mas os administradores são capazes de fazer a vida negra aos professores. Pode ser necessário mudar de residência ou fazer uma longa viagem para trabalhar noutra distrito escolar. As únicas outras opções são: a) deixar a força de trabalho; b) arranjar um emprego não docente mal remunerado; c) regressar à faculdade para uma reconversão profissional; ou d) concorrer a uma vaga numa escola particular com salário inferior, se houver alguma. A indústria de educação competitiva teria empregadores mais independentes e as escolas privadas receberiam tanto dinheiro público por aluno como as escolas “públicas”. Provavelmente, mesmo as escolas “públicas” tomariam mais decisões administrativas de forma independente. Portanto, numa indústria de educação competitiva, um professor que procura uma nova posição tem muito mais hipóteses de encontrar uma vaga melhor sem um grande aumento do tempo de deslocação.

Se as escolas “públicas” apenas recebessem fundos públicos através da escolha dos pais, em vez de através de dotações orçamentais do seu distrito, os administradores distritais teriam muito menos

poder. Isso faria com que muitas funções administrativas do distrito desaparecessem, enquanto outras se transfeririam para áreas escolares individuais e fornecedores externos. Os distritos escolares, com a sua forma atual, podiam desaparecer por completo. Os fundos que se poupavam com a eliminação da sobrecarga administrativa estariam disponíveis para aumentos salariais dos professores, e é para aí que esses fundos têm mais probabilidade de ir. As escolas teriam de competir pelos melhores professores para atraírem alunos. Exceto nos Estados que insensatamente proibem os reforços privados, uma infusão de fundos privados aumentaria ainda mais a verba disponível para os salários dos professores.

Vencedores e perdedores particulares

Alguns efeitos das forças de mercado são bastante certos. Outros efeitos a longo prazo não são tão facilmente previsíveis. Mas, para alguns, os prováveis fatores-chave são identificáveis. Alguns professores arrepender-se-iam da reduzida influência política dos sindicatos mais fracos. Os salários refletiriam as diferenças nas competências dos professores muito mais do que agora, o que seria uma grande mudança em particular nos Estados com uma tabela salarial única. Sem o público cativo de uma escola “pública”, os professores incompetentes ou irremediavelmente desgastados tornar-se-iam impopulares, talvez até ao ponto de ninguém os contratar. Iriam sofrer, a menos que aproveitassem os incentivos de ajuda à adaptação e transição propostos de seguida.

Uma vez que tanto a oferta como a procura provavelmente aumentariam, a dimensão e a direção da mudança nos salários dos professores são incertas. A entrada de novos professores, o regresso de antigos professores e a redução do volume de negócios a longo prazo poderia ser grande. No entanto, uma vez que as principais mudanças também irão conduzir muitos professores a uma reforma antecipada ou a outras carreiras, é possível que haja uma diminuição da oferta. A procura tende a aumentar porque a possibilidade de complementar cheques-ensino com reforços privados e a melhoria da qualidade que resultaria de maiores incentivos e oportunidades de especialização aumentaria os recursos do sistema de ensino básico e secundário. No entanto, este resultado não é certo. As aplicações tecnológicas podem eliminar mais postos de ensino do que criá-los, e os novos cargos podem variar muito das funções tradicionais de ensino.

As mudanças apontam para diferenças significativas nos salários dos diferentes tipos de professores. A indústria de educação competitiva substituiria os excedentes, a escassez e as exceções disfarçadas das tabelas salariais baseadas nas habilitações e experiência por salários baseados no mercado de acordo com a área disciplinar, competências tecnológicas, eficácia no trabalho em equipa e popularidade. Os professores mais qualificados e motivados em áreas com muita procura, como a Matemática e Ciências, iriam desfrutar de aumentos maiores do que os professores em áreas tradicionalmente de baixa procura, como História e Inglês.

Influência política perdida

Os sindicatos de professores são o maior eleitorado do Partido Democrata: “O NEA/AFT é uma máquina política com um tamanho e sofisticação sem precedentes.”^[70] Como os professores se preocupam com a política e acreditam nas posições políticas do sindicato, irão lamentar que o sindicato perca influência política. Os membros dissidentes ficarão contentes pelo facto de a sua associação e alguns dos seus seguidores não apoiarem políticas a que se opõem.

Mudanças na oferta

Uma indústria de educação competitiva não acomodará todos os professores existentes, e alguns não quererão adaptar-se. As incompatibilidades irreconciliáveis entre as competências que os operadores de

escola quererão e as competências que os professores existentes possuem, ou estão dispostos a adquirir, reduziriam a oferta efetiva de professores. Alguns professores teriam de mudar de carreira ou reformar-se antecipadamente.

O efeito atrito/incompatibilidade, por si só, aumentaria os salários. No entanto, o efeito poderia eventualmente ser ultrapassado por um crescente interesse numa carreira docente. A profissionalização do ensino poderia aumentar o interesse na carreira docente entre os estudantes universitários e antigos professores. O aumento do setor privado, onde a certificação não tem tanta importância, atrairia pessoas interessadas no ensino como segunda carreira e que não querem obter o grau acadêmico e o certificado de ensino que as escolas “públicas” muitas vezes exigem. Isto não passa de conjectura, mas acredito que uma indústria de educação competitiva melhoraria a profissão de professor o suficiente para que a oferta de professores aumentasse bastante. Este aumento de oferta reduziria o aumento salarial provocado pela redução das despesas na administração e a capacidade dos pais em reforçarem as despesas públicas no ensino básico e secundário com reforços privados das mensalidades apenas na medida em que os postos de trabalho no ensino se tornem mais desejáveis.

O uso da tecnologia

As escolas “públicas” encaram a tecnologia muito mais como algo para ser ensinado do que um meio potencialmente superior de ensinar a matéria às crianças. “Giz e exposição oral” continua a ser o processo pedagógico dominante. A pressão incessante para melhorar a qualidade e cortar despesas inerente a uma indústria competitiva pode mudar isto muito mais rapidamente do que o sistema atual. A pressão poderia mudar significativamente o que um professor faz e as competências de que os professores necessitam, assim como o número total de professores que os operadores das escolas quererão ao preço de mercado.

Questões de transição fulcrais

Os defensores da escolha têm um arsenal de argumentos poderosos. Mas a incerteza é um grande inimigo e a chave para a defesa do *status quo*. Um pacote de incentivos cuidadosamente elaborados fortalecerá estes argumentos de um modo significativo e aumentará a probabilidade de os professores aceitarem a transição para um novo sistema.

As garantias de portabilidade das pensões são uma obrigação. Medidas de assistência à adaptação, compassivas e politicamente astutas, merecem uma consideração séria. Esta assistência deve incluir, pelo menos, auxílio à reconversão profissional destinado a ajudar os professores a adaptarem-se às mudanças do mercado de trabalho no âmbito da nova indústria de educação competitiva em evolução, ou para começarem uma nova carreira fora do ensino básico e secundário. Outros incentivos, incluindo o pagamento de indemnizações a professores de escolas onde haja mudança de proprietário, também devem ser considerados.

Uma estratégia política fundamental e motivo de transição é a capacidade dos defensores da escolha de recorrerem a professores sem comprometer os elementos fundamentais das indústrias de educação competitivas. Os defensores da escolha da escola pelos pais devem argumentar, com frequência e em voz alta, que os professores podem prosperar numa indústria de educação competitiva. Os professores têm quase tanto a ganhar de uma indústria de educação competitiva quanto as crianças. Como lá chegar é o tema do capítulo final.

- [1] Elizabeth Gleick, “Loucos e Mobilizados”, *Time* (9 setembro, 1996): 52.
- [2] Joseph L. Bast e David Harmer, “Vouchers e Lierdade de Educação: Um Debate”, *Policy Analysis Monograph* n.º 269 (Washington: The Cato Institute, 1997).
- [3] Por exemplo, em Milwaukee, um professor que se opunha à posição da NEA na escolha da escola candidatou-se para o conselho escolar contra uma forte oposição da NEA: David Kirkpatrick, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997), p. 110. O AFT e a NEA apoiaram Al Gore, mas uma pesquisa nacional de professores feita pela Alexis de Tocqueville Institution (relatada num fax de 15 de novembro de 1996) revelou que as três principais opções dos professores eram “indecisos” Bush e McCain. Bush recebeu mais apoio do que Gore e Bradley juntos.
- [4] Education Intelligence Agency Communiqué, 24 de maio, 1999. A não participação deriva do baixo nível de consciência sobre a representação sindical. Um estudo da filiada de Alabama da NEA “revela que só 2% dos seus membros descreveram a AEA como um sindicato, e só 5% descreveram a NEA como um sindicato”.
- [5] Kirkpatrick, 1997, p. 12.
- [6] Denis Doyle, “Lições em Hipocrisia”, *Wall Street Journal* (13 junho, 1995).
- [7] Education Intelligence Agency, *NEA Confidential: A Practical Guide to the Operations of the Nation’s Largest Teachers’ Union* (1998).
- [8] Herbert Gintis, “A Política Económica da Escolha da Escola”, *Teachers College Record* 96, n.º 3 (primavera, 1995): 508.
- [9] Levantamento estatístico de sócios da Associação de Educadores Americanos de 1997 publicado na Internet em www.aaeteachers.org/survey97.html.
- [10] Derooy Murdock, “Professores Aproximam-se da Escolha da Escola”, *Headway* (abril, 1998): 20.
- [11] William Allen e Eugenia Toma, *A New Framework for Public Education* (Lansing, Mich.: Gabinete do Governador, novembro, 1996).
- [12] Centro Mackinac para as Políticas Públicas, “Uma Carta ao Povo Americano: Dos Participantes na Cimeira Nacional de Professores pela Reforma Educativa”, Mackinac Center for Public Policy Web site (mackinac.org); também referido em *School Reform News* (dezembro, 1998): 3.
- [13] John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down* (Filadélfia: New Society Publishers, 1992).
- [14] Drew Lindsay, “Vira-Casaca, Parte I”, *Education Week* (7 maio, 1997).
- [15] *Idem*.
- [16] Conselho Editorial, *Wall Street Journal* (7 julho, 1998): A16.
- [17] Richard Lacayo, “Eles Irão Pagar para isso”, *Time* (27 outubro, 1997): 74.
- [18] David Kirkpatrick, “O Coro da Escolha da Escola Tem Um Leque Amplo de Vozes”, *School Reform News* (julho, 1999): 9, em *USA Today* (28 agosto, 1990).
- [19] Resultados da sondagem relatados num fax do Alexis de Tocqueville Institute (15 novembro, 1996).
- [20] Richard K. Vedder, *Can Teachers Own Their Own Schools*, Relatório do Independence Institute (2000); Robert Maranto e Scott Milliman, “No Arizona, as Escolas Charter Funcionam”, *Washington Post* (11 outubro, 1999): A25. Maranto e Milliman descobriram que as “melhores escolas charter do Arizona foram criadas por professores empresários que se sentiam frustrados com as administrações escolares e conselhos escolares”; não é uma situação de competição, mas uma demonstração de espírito empresarial.
- [21] Joseph Murphy, *The Privatization of Schooling* (Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996): 151.
- [22] Paula M. Evans, “Quando Crescer não Quero Ser Professor”, *Education Week* (2 junho, 1999): 31.
- [23] Carolyn [apelido omitido], “Preciso de Estar na Minha Sala de Aula”, *San Antonio Express-News* (1 junho, 1997): 1J.
- [24] Joseph Powell, “Tratem os Professores como Profissionais”, *San Antonio Express-News* (1 junho, 1997): 1J.
- [25] Bill MacWhitney, “Bons Professores Cansados de Lutar Contra o Sistema”, *San Antonio Express-News* (1 junho, 1997): 1J.
- [26] Denis Udall, Carta ao Editor, *Education Week* (8 julho, 1998): 41, 43.
- [27] A. Gary Dworkin, “Lidar com a Reforma: A Relação entre Moral, Desgaste e Responsabilidade de Um Professor”, em Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Volume 1 (Dordrecht, Países Baixos: Kluwer Academic Publishers, 1997), capítulo 13.
- [28] Michael Fischer, “Professores Traídos pelo Seu Sindicato”, *Wisconsin Interest* (outono/inverno 1994): 35.
- [29] Thomas Toch, “Porque é que os Professores não Ensinam”, *U.S. News & World Report* (26 fevereiro, 1996): 62.
- [30] Seymour B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990): 15.
- [31] Dworkin, 1997, capítulo 13; Diane Ravitch, *The Troubled Crusade* (Nova Iorque: Basic Books, 1983): 233; Robert Chase, “Mudar o Modo como as Escolas Fazem Negócio”, *Vital Speeches* (1 maio, 1998): 444. De acordo com Ravitch, a expressão relativamente pejorativa “à prova de professor” teve origem nos anos 60, sobreviveu ao poder dos sindicatos dos professores e até é reconhecida por Robert Chase, o atual presidente da National Education Association.

- [32] A. Gary Dworkin, *Teacher Burnout in the Public Schools* (Albany, N.I.: SUNY Press, 1987): 15.
- [33] Dworkin, 1987, p. 69. Uma afirmação praticamente idêntica está em “Melhorar a Produtividade da Educação”, de G. Carl Ball e Steven Goldman, *Phi Delta Kappan* (novembro, 1997): 230.
- [34] Albert Shanker em *The News Hour com Jim Lehrer* (22 agosto, 1996): 35. Sarason, 1990, pp. 25-26.
- [35] Saranson, 1990, pp. 25-26
- [36] Alec M. Gallup, *Gallup Poll of Teachers' Attitudes toward the Public Schools* (Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappan, 1985): 10; Stanley M. Elam, “Diferenças entre Educadores e o Público em Questões de Política Educativa”, *Phi Delta Kappan* (dezembro, 1987): 294-96.
- [37] Carta não assinada ao Editor, *Teacher Magazine* (novembro/dezembro, 1995).
- [38] “Professor: A Educação nos EUA Está a Ser Castrada”, *School Reform News* (dezembro, 1998): 3.
- [39] William S. King, “Uma Conclusão mais Simples”, *Phi Delta Kappan* 78, n.º 2 (outubro, 1996): 180.
- [40] George Melloan, “Finanças Globais: Um Dia Iremos Organizar-nos”, *Wall Street Journal* (4 maio, 1999). Melloan referia-se aos burocratas das finanças internacionais mas aplica-se igualmente bem aos burocratas em geral.
- [41] A. Gary Dworkin e Merric L. Townsend, “Desgaste do Professor Face à Reforma: Algumas Ressalvas ao Quebrar a Formatação,” em *Investing in U.S. Schools: Directions for Educational Policy* (Norwood, N.J.: Ablex Publishing Company, 1994): 77. Bruce A. Jones e Kathryn M. Borman (eds.).
- [42] Evans (2 junho, 1999): 31.
- [43] *Idem*.
- [44] Dworkin, 1997, p. 463.
- [45] John T. Gatto, *Confederacy of Dunces: The Tyranny of Compulsory Schooling* (Nova Iorque: John Taylor Gatto, 1992): 9.
- [46] David T. Kearns e Denis P. Doyle, *Winning the Brain Race: A Bold Plan to Make Our Schools Competitive* (São Francisco: ICS Press, 1991): 64.
- [47] Tom Luce, orador na Conferência sobre a Escolha da Escola de 17 de outubro de 1997 patrocinada pelo Federal Reserve Bank of Dallas.
- [48] Samuel C. Carter, *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools* (Washington: Fundação Heritage, 2000).
- [49] Dale Ballou e Michael Podgursky, *Teacher Pay and Teacher Quality* (Kalamazoo, Mich.: The Upjohn Institute, 1997): 81.
- [50] G. Carl Ball e Steven Goldman, “Melhorar a Produtividade da Educação”, *Phi Delta Kappan* (novembro, 1997): 230.
- [51] Dworkin e Townsend, 1994, capítulo 6.
- [52] Baseado em professores a tempo inteiro na Pesquisa de 1987-88 sobre Escolas e Funcionários.
- [53] Ballou e Podgursky, 1997.
- [54] Peters citado em Murdock (abril, 1998): 20.
- [55] A vontade dos professores de pagarem por melhores condições de trabalho (ao aceitarem um salário mais baixo do que as escolas do governo oferecem) irá diminuir à medida que o número total de professores procurados pelo setor das escolas particulares aumenta. Para aumentarem significativamente a sua quota de mercado (agora cerca de 10% a nível nacional) as escolas privadas teriam de reduzir o fosso entre o salário da escola privada e o da escola pública.
- [56] Hugh Pearson, “Um Impulso Urbano para a Autossuficiência”, *Wall Street Journal* (7 fevereiro, 1996).
- [57] William Styring, “Professores e Escolha da Escola”, *American Outlook* (primavera, 1998): 49-51.
- [58] Ballou e Podgursky, 1997.
- [59] Myron Lieberman, *The Teacher Unions* (Nova Iorque: The Free Press, 1997).
- [60] Michael Fischer, “Professores Traídos pelo Seu Sindicato”, *Wisconsin Interest* (outono/inverno, 1994): 33.
- [61] Em 1987-88 o fosso entre o salário inicial das escolas “públicas” e privadas era de quase 5000 dólares: Ballou e Podgursky, 1997.
- [62] *Idem*.
- [63] Stephen Glass, “Desordem no Défice de Pensões: O Sindicato de Professores Trai os Seus Associados”, *Policy Review* (inverno, 1995): 71-74.
- [64] Dworkin e Townsend, 1994, p. 77.
- [65] Denis P. Doyle, “O Desafio, a Oportunidade”, *Phi Delta Kappan* (março, 1992): 518.
- [66] Um cartel é uma associação que reduz a competição. A organização das escolas em distritos com políticas de pessoal centralizado elimina a concorrência entre as escolas para os alunos (clientes) e para o pessoal. Essa falta de competição entre escolas dentro de distritos é especialmente significativa para os professores porque, exceto em áreas como Matemática e Ciências, o investimento significativo em competências de ensino tem pouco valor fora do ensino.

[67] John Merrifield, “O Poder do Monopsônio no Mercado de Professores”, *Journal of Labor Research* 20, n.º 3 (verão, 1999): 377-91.

[68] Ver resultados e revisão de literatura em *idem*.

[69] Uma maior concorrência provavelmente também irá produzir melhores condições de trabalho. Os trabalhadores com opções têm de ser mais bem tratados para serem retidos. É mais difícil criar um suporte empírico para esta proposição teoricamente sólida porque as condições de trabalho não são tão facilmente mensuráveis e quantificáveis de forma consistente ao longo do tempo ou entre jurisdições.

[70] Lieberman, 1997.

Capítulo 15 – Perspetivas e estratégia política

“Sinto que estamos à beira de um grande avanço num Estado ou noutro que varrerá, como um incêndio, o resto do país.”

Milton Friedman, *Washington Post Weekly Edition* (27 de fevereiro de 1995)

“Sem uma mudança de tática, a escolha da escola será um perdedor permanente.”

John Miller, “Porque é que a Escolha da Escola Perdeu”, *Wall Street Journal* (04 de novembro de 1993)

Ambas as afirmações são verdadeiras. As perspetivas – o que se espalha e quão rápido – dependem da estratégia da defesa da escolha da escola. Muitas propostas de escolha da escola pelos pais são perdedoras, senão politicamente, pelo menos como catalisadores de reforma.

Se a atual estratégia da defesa da escolha persistir, o panorama é sombrio. Esta é uma das principais razões por que este livro foi escrito. Incidentes chocantes de insucesso escolar e exasperação com as estratégias de reforma tradicionais irão aumentar a implementação da escolha da escola pelos pais. Mas a mentalidade pública e as práticas atuais dos defensores da escolha da escola irão provavelmente espalhar modalidades de escolha cheias de restrições através das chamadas experiências e programas-piloto que não são “procedimentos experimentais” porque não conseguem transformar o sistema. Apenas um pequeno número de famílias com baixos rendimentos e/ou estudantes de escolas com baixo desempenho designadas pelo governo participarão diretamente. A discriminação contra os contribuintes que usam as escolas particulares irá retardar a transformação do setor privado. Serão necessários 20 a 30 anos para se perceber que ajudar algumas crianças economicamente desfavorecidas não produzirá melhorias académicas generalizadas. Mais uma década *poderá* ser suficiente para convencer o público de que a escolha limitada dos pais foi um catalisador de reforma ineficaz devido às limitações. A iliteracia económica generalizada já torna o conceito difícil de vender e isto não vai ficar mais fácil.

Para substituir este cenário por um mais promissor, os defensores da escolha devem começar por apoiar abertamente programas de escolha da escola pelos pais que contenham todos os elementos-chave de uma indústria de educação competitiva. Devem subordinar o movimento, *clara e abertamente*, dentro do sistema para transformar o sistema. As pequenas mudanças no *status quo* devem ser deixadas para as legislaturas em que abordagens cuidadas e de compromisso são inevitáveis, enquanto aumenta a pressão política para a necessária transformação da educação básica e secundária.

No entanto, não se deve deixar as políticas de compromisso diminuírem esta pressão. Os programas que ajudam milhares de crianças são ótimos desde que não ponham em causa as reformas que ajudariam milhões. Os defensores da escolha devem manifestar fortes reservas quando apoiam programas restritivos que não possuem elementos-chave de uma indústria de educação competitiva. Se

não o fizerem, as mudanças incrementais transformam-se com frequência em longos desvios.

Os defensores da escolha devem fazer oposição a propostas deficientes para educar o público e definir a defesa da escolha como a busca de oportunidade e capacitação universal. Algo como o que se segue seria apropriado:

Hoje, o governador X propôs um programa de cheque-ensino para alunos de famílias com baixos rendimentos segundo o qual a participação do Estado no financiamento da escola “pública” acompanha os filhos dos candidatos bem-sucedidos – até Y% do número de alunos matriculados no distrito – para a escola da sua escolha. Estamos profundamente dececionados porque o Estado poderia fazer muito mais com o orçamento do ensino básico e secundário existente. A competição através da escolha parental universal ajudaria todas as crianças ao melhorar todo o sistema. Quando o apoio público segue todas as crianças sem ter em consideração os proprietários da escola, as escolas juntar-se-ão à maioria dos prestadores de serviços e tornar-se-ão diretamente responsáveis perante as pessoas que servem. As forças de mercado produziram a melhoria implacável que caracteriza a maior parte da economia. As restrições do governador X sobre a escolha continua a prática de longa data da defesa da zona de conforto dos funcionários das escolas “públicas” – funcionários públicos –, maior prioridade do que a educação dos filhos. Os impostos escolares existem para apoiar as crianças, e portanto o seu bem-estar deveria ser a nossa máxima prioridade. Enquanto nós continuamos a nossa luta pela escolha e capacitação universal, vamos apoiar a proposta X para que as piores vítimas do sistema escolar possam frequentar escolas que os seus pais acreditam serem melhores para eles.

Com algum trabalho político inteligente, acredito que conseguiremos ter uma escolha parental universal e imparcial (o apoio público por criança não depende da titularidade da escola) dentro de quatro a seis anos. A partir daí, espalhar-se-á muito rapidamente. O trabalho político inteligente deve incluir o seguinte:

- A maioria das pessoas que habita nos subúrbios acredita que as suas escolas são boas.
- A maioria dos Estados não publica dados académicos ou padrões académicos pormenorizados para cada grau de ensino ao nível da escola.
- Os líderes dos grupos de baixo rendimento, em particular os afro-americanos, adotam posições de escolha da escola pelos pais em desacordo com a maioria dos seus eleitores.
- Os professores, a pedra angular da oposição da escolha, têm muito a ganhar com uma indústria de educação competitiva. Muitos professores são conservadores e a maioria só apoia a posição sindical passivamente. A maioria é apolítica e não entende as opções das políticas de escolha da escola pelos pais.
- Com exceção de mudanças no sistema de financiamento e de governação que criaria competição, toda a estratégia de potencial reforma foi tentada muitas vezes e apenas produziu grandes despesas e decepção. “Mais-do-mesmo-com-mais-força” não tem funcionado.
- O público sabe muito pouco acerca das opções de escolha da escola pelos pais, e a maior parte da informação disponível é errada, enganosa ou irrelevante.
- Aumentar o acesso às melhores opções disponíveis atualmente pode dificultar a transformação das escolhas.
- Quase ninguém se preocupa com a concorrência por si só, mas a maioria dos potenciais benefícios da escolha da escola pelos pais depende desta.
- Ganhar vai ser mais fácil em alguns lugares.
- Os elementos políticos fundamentais e as opções-chave de uma indústria de educação competitiva.

Ganhar nos subúrbios

A abençoada ignorância é um adversário formidável. As suas vítimas não procuram a verdade e a sua

capacidade de negar a verdade é evidente na persistência do mito de que as escolas suburbanas são boas mesmo quando são frequentemente publicadas provas em contrário. A propensão para negar é ainda evidente no título de uma peça de destaque dessa evidência – “Reality Check 2000”.^[1]

As palavras de uma canção popular dos Fleetwood Mac, “tell me lies, tell me sweet little lies” (diz-me mentiras, diz-me doces mentirolas) são muito relevantes. A verdade pode danificar os valores elevados da propriedade imobiliária. Os lares sem crianças em idade escolar – a maioria – são os que provavelmente mais preferem as “mentirolas doces”. Algumas famílias preferem viver no centro das cidades, mas mudam para os subúrbios porque as escolas são geralmente melhores.^[2] Elas não irão aceitar facilmente a afirmação de que a escola melhor que ajudou a atraí-los é ainda muito má.

Os mitos profundamente arraigados são duráveis; sobrevivem a doses únicas de provas avassaladoras. O ressentimento contra os mensageiros irá durar mais do que a eventual aceitação relutante da mensagem. No entanto, a desagradabilidade da tarefa não altera o facto de que a transformação do sistema escolar só começará quando os defensores da escolha da escola acabarem com o mito de que as principais deficiências académicas só existem nos centros urbanos de baixos rendimentos.^[a] A felicidade suburbana é um grande obstáculo no caminho para a indústria de educação competitiva.

A publicação de dados pormenorizados ao nível da escola é o primeiro passo. O próximo passo consiste em compará-los com o que as crianças de cada ano deveriam saber. O agrupamento de escolas por regiões é apropriado. As melhores escolas podem ainda ser muito más, por isso os *rankings* das escolas são de evitar. Para grandes centros urbanos, pode ser útil comparar subgrupos de escolas para verificar o que as crianças devem saber. Subgrupos, como os distritos escolares “públicos” ou centro da cidade *versus* subúrbios, podem ser úteis.

Os defensores da escolha não devem atacar o mito uma escola de cada vez. Esta abordagem maximizaria os efeitos do valor de propriedade nas zonas das outras escolas. O protesto poderia minar o processo e desviar a atenção da mensagem fundamental de que todo o sistema está errado e que a mudança para outro bairro ou para uma escola particular provavelmente não irá ajudar muito. As escolas verdadeiramente excecionais devem ser escolhidas de modo a que os utilizadores de outras escolas não possam apegar-se ao mito muito difundido de que existem problemas em todas as escolas menos na sua.

Enfraquecer a oposição

A dissonância entre o trabalho e os pobres, e entre os pobres (em particular afro-americanos) e os seus líderes, poderia enfraquecer os adversários da escolha da escola de um modo significativo. Os trabalhadores e os pobres são o núcleo fundamental de políticos, principalmente democratas, que atualmente se opõem a todas menos às mais fracas formas de escolha da escola pelos pais. E que se oporiam igualmente a uma indústria de educação competitiva. Os defensores da escolha devem explorar estas brechas na oposição.

Os sindicatos de professores são os maiores opositores da escolha da escola pelos pais, mas não podem acabar com a escolha por conta própria e enfrentam vários problemas que os defensores da escolha dos pais podem explorar politicamente. Os líderes sindicais dos professores precisam de manter o apoio dos professores e lutar para preservar uma coligação liberal antiescolha parental que apoia o financiamento público para muitos outros tipos de escolha. O desconforto dos liberais com a contradição entre a posição do sindicato de professores e outras causas liberais ficou evidente num debate Gore-Bradley (2000). Ambos estavam ansiosos para mudar de assunto, para fugir àquilo que o *Wall Street Journal* corretamente apelidou de “pedaço de criptonite democrática”.^[3] Os defensores da

escolha devem usá-lo para reformar ou anular a posição de “super-herói liberal” na escolha da escola pelos pais.

A oposição apaixonada dos dirigentes dos sindicatos de professores não é vista entre os professores. Mesmo que muito poucos defensores da escolha da escola peçam vigorosamente o apoio dos professores, poucos professores mostram um grande interesse em trabalhar para derrotar a escolha da escola pelos pais. A maioria dos professores teme o suficiente a escolha da escola pelos pais, tal como esta é definida pelo sindicato, para apoiar a posição dos sindicatos. Mas estes professores não estão satisfeitos com o *status quo*. Os professores ressentem-se do modo como são destratados e veem isto como uma condenação por seguirem as ordens e os erros dos outros. Não gostam de regulamentos, microgestão ou testes. Os professores não gostam de lidar com os pais que querem sair da escola mas não o podem fazer. Não gostam de ter todos juntos e ao mesmo tempo, incluindo crianças com problemas de disciplina recorrentes e crianças com necessidades educativas especiais que necessitam de serviços especializados. Muitos professores querem uma relação entre remuneração e mérito genuíno. Os professores querem uma transformação do sistema, mas nem todos concordam que uma verdadeira concorrência é a melhor maneira de o fazer. À medida que os professores vão vendo cada vez mais evidências de que os esforços para fazer o sistema funcionar são atos dolorosos de futilidade que muitas vezes degradam ainda mais as suas vidas, muitos deles irão perceber que um sistema baseado na escolha pelos pais é a única alternativa. Os defensores da escolha da escola precisam de acelerar este processo.

Os líderes dos sindicatos de professores só podem manter o apoio das bases se conseguirem fazer com que a escolha da escola pelos pais pareça ainda pior do que o sistema atual. Isto é muito difícil. Visto que os administradores e legisladores continuarão os seus esforços frenéticos para que os professores tenham sucesso apesar do sistema, manter o apoio dos professores para a posição do sindicato será cada vez mais difícil. Os defensores da escolha podem acelerar a erosão da oposição dos professores à escolha da escola pelos pais. Seria de grande ajuda se os defensores da escolha parassem de entusiasticamente apoiar propostas restritivas de escolha da escola e de cometer os erros analíticos que ajudam os líderes sindicais a assustar os professores. Porque os professores veem pouco mais a ser discutido, e porque os defensores da escolha abraçam com tanto entusiasmo programas carregados de restrições, provavelmente os professores pensam na escolha da escola pelos pais como algo que irá dar a mais professores a oportunidade de abdicarem de um terço do seu rendimento para escaparem aos problemas descritos acima. Os defensores da escolha devem salientar que uma indústria de educação competitiva faria mais do que eliminar essa “troca”. Outras desvantagens atuais do setor privado, como a escassez de escolas seculares, iriam desaparecer e as escolas (“públicas”) administradas pelo governo iriam melhorar e tornar-se mais apelativas para os professores ou ser cada vez mais escassas.

Os pobres, em particular as minorias, representam mais uma oportunidade política. De acordo com um artigo recente da revista *Time*, “os negros dos centros urbanos estão a começar a juntar-se ao grito republicano dos cheques-ensino para pagar a matrícula nas escolas privadas”.^[4] “O Joint Center for Political and Economic Studies, um centro de reflexão de esquerda que incide sobre questões relacionadas com afro-americanos, concluiu na sua pesquisa anual de 1999 que 60% dos negros apoiam a escolha da escola.”^[5] A recente campanha publicitária do Comité Nacional Republicano visando eleitores afro-americanos fez manchetes.^[6]

“As escolas de escolha e as escolas *charter*^[b] estão a tornar-se o movimento dos direitos civis da década de 1990”^[7] e “mais de 70% dos negros com menos de 35 anos”^[8] apoiam a escolha da escola pelos pais. Numa sondagem de “1997 Delta Kappa/Gallup, entre 62 e 72% dos afro-americanos expressaram o seu apoio aos cheques-ensino”.^[9] Os dados da sondagem sugerem potenciais “problemas

graves para os legisladores democratas e adversários de escolha da escola, tendo em conta o *status* dos negros como os mais fiéis dos eleitores democratas”.^[10] Os entrevistados na sondagem provavelmente entenderam “cheques-ensino” como cheques-ensino restritivos com valor menor do que o financiamento por aluno das “escolas públicas”. Por isso, acredito que o sistema de escolha da escola pelos pais defendido ao longo deste livro – devidamente explicado no instrumento de pesquisa – produziria ainda melhores resultados nas sondagens. Ao contrário de todos os programas de cheque-ensino e crédito fiscal existentes, o sistema defendido neste livro iria colocar todas as escolas, menos as academias de elite, ao alcance de todas as famílias.

A situação apresenta enormes perigos e oportunidades. As oportunidades residem na pressão cada vez maior sobre os líderes dos grupos de baixos rendimentos para apoiarem a escolha da escola pelos pais com financiamento público através de cheques-ensino ou créditos fiscais. O perigo é que as suas propostas não incluem os elementos-chave de uma indústria de educação competitiva. Relutantes, os renascidos defensores da escolha – líderes de grupos de baixos rendimentos – vão tentar acumular mais restrições. Irão fazer isso para tentarem manter a aparência de coerência com os compromissos anteriores e apaziguar os seus aliados de longa data na coligação liberal. Eles terão mais probabilidades de ficarem impunes se as propostas muito restritivas continuarem a dominar o debate público;^[11] uma situação que os defensores da escolha poderão evitar repudiando o incrementalismo. A luz deve acompanhar o calor. Os defensores da escolha devem explicar como cada tipo de restrição fere os grupos de baixos rendimentos.

Documentar a futilidade

As autoridades estão sob enorme pressão para melhorarem a educação básica e secundária. Repetidos fracassos para fazer com que o sistema atual produza, no mínimo, resultados satisfatórios (o objetivo não é a excelência), levam a uma crescente frustração e raiva. As autoridades já tiveram tempo suficiente para experimentar todos os tipos de elixires imagináveis para o sistema atual em diversos lugares e com diferentes elementos de estratégia de reforma.^[12] Estratégias de reforma já gastas ressurgem repetidamente num triunfo sem fim da esperança sobre a experiência.^[13] David Kearns e James Harvey referiram: “As reformas educativas reciclam-se”; aparecem, “desaparecem e, depois, reaparecem de novo”.^[14] A abordagem MOTs-H^[15] (*more-of-the-same-harder*/mais-do-mesmo-com-mais-força) desperdiça tempo, dinheiro e as mentes dos jovens. MOTs-H soa como uma antiga definição de insanidade: “Insanidade é repetir algo que não funciona e esperar resultados diferentes.”^[16] Uma melhor documentação do fracasso pode ajudar a reduzir a repetição de atos onerosos e fúteis. Algumas organizações de defesa da escolha da escola pelos pais precisam de fazer um relatório que catalogue estas deceções por tipos principais, como aumentos salariais dos professores, pagamento por mérito, promoção social e tamanho das turmas. O relatório também deve revelar o que cada governo tentou. Esse relatório é uma ferramenta indispensável da defesa da escolha. Será uma pedra angular da campanha urgente que é necessária para convencer os reformadores de que um pacote de reforma só irá produzir resultados satisfatórios se favorecer uma concorrência real.

A interpretação adequada dos resultados é fundamental. Por exemplo, o pagamento por mérito não é uma má ideia só porque ainda não produziu melhorias significativas. É uma grande vantagem de uma indústria de educação competitiva. A competição força os gestores a premiarem o verdadeiro mérito. Sem uma verdadeira concorrência, os gestores estão sob menos pressão para reconhecerem o mérito e a avaliação é muito mais difícil. A questão que tal relatório deve apontar é que o processo político raramente decreta o pagamento por mérito e que, por vezes, as raras exceções são previsivelmente ineficazes e até contraproducentes. O relatório deve salientar que as evidências empíricas e razões

teóricas indicam que não é provável que o pagamento por mérito criado politicamente tenha melhores resultados no futuro. Os pais/consumidores que votam com os pés[c] e o seu dinheiro irão premiar e aumentar o mérito genuíno muito mais do que um administrador que tenta alocar um orçamento fixo externamente de acordo com *performances* de atuação programadas (“observações” dos professores) ou resultados dos testes.

Questões semelhantes devem ser colocadas acerca da maioria dos outros esforços para melhorar o funcionamento do sistema, incluindo, em particular, os aumentos salariais dos professores, aumento com as despesas da educação básica e secundária e redução do tamanho das turmas.[17] Por exemplo, consideremos a abordagem política ao tamanho das turmas. Se há apoiantes suficientes que acreditam que a redução do tamanho das turmas garante o preço político de impostos mais altos ou cortes noutras áreas, o tamanho das turmas será limitado para certos anos. Pelo contrário, os empreendedores em busca de rentabilidade iriam descobrir exatamente onde é mais importante reduzir o tamanho das turmas, anunciariam a redução geral das turmas, minimizariam os custos e maximizariam os benefícios implementando maiores reduções onde estas fossem mais necessárias e reduções menores, talvez até alguns aumentos, onde fossem menos precisas. O processo político não pode produzir tal resultado pois seria considerado injusto.

Uma vez mais, isto não significa que o salário dos professores, o tamanho da turma e as despesas com a educação básica e secundária não tenham importância. O processo político é que não os tem usado de uma forma que traga melhorias e, por razões teóricas bem como empíricas, não devemos esperar que o faça no futuro. A passagem administrativa não é uma má ideia porque os estudantes com insucesso avançam. É uma má ideia porque, no sistema atual, acabar com a passagem administrativa significa sujeitar o aluno à repetição das circunstâncias que o levaram ao fracasso. Os defensores da escolha podem resumir com uma generalização fundamental: os mercados fazem com que os recursos fujam do fracasso, mas no sistema de educação básica e secundária do governo, o fracasso muitas vezes atrai recursos adicionais.

Uma vez que uma boa história ajuda a defender qualquer posição, os defensores da escolha também devem escolher alguns atos recentes de futilidade particularmente notáveis. É provável que a situação da Califórnia se torne um deles. Algumas das declarações de campanha do governador Gray Davis irão torná-lo particularmente notável. Ele referiu que a situação atual era “um desastre”[18] e que o seu governo tinha de alcançar melhorias significativas para ser considerado bem-sucedido. Não há nada no pacote das chamadas reformas decretadas pela legislatura da Califórnia[19] que possa alcançar essas melhorias.

Mudar a abençoada ignorância

Um estudo de opinião da Agenda Pública no verão de 1999 indicou que “a maioria do público americano afirma ter pouco ou nenhum conhecimento acerca das escolas *charter*, cheques-ensino ou escolas com fins lucrativos”, mas que “o debate no topo da liderança nacional é crispado e bem definido”. [20] “On Thin Ice (No fio da navalha)”, o relatório dos resultados da sondagem, e eu vemos os resultados da pesquisa de um modo muito diferente. Uma vez que as declarações públicas mais críticas acerca da escolha da escola pelos pais geralmente estão erradas, são enganosas ou são irrelevantes, a convicção da Agenda Pública de que os níveis mais altos estão no bom caminho é bastante alarmante e o elevado grau de ignorância pública é uma bênção. É muito mais fácil informar as pessoas do que dissipar os seus equívocos.

Os resultados da pesquisa também repudiam uma premissa fundamental da estratégia gradualista: esta abordagem para uma versão da escolha integral da escola começou com a premissa de que o

público não está pronto para mudanças radicais no *status quo*. Uma vez que um segmento importante do público nem sequer sabe o que os defensores de escolha propõem, não estão necessariamente contra esta. Não estão prontos para a mudança radical porque a ignorância torna as pessoas mais resistentes à mudança e mais crédulas. Os opositores da escolha exploram habilmente estes dois factos. Em geral têm mais dinheiro para transmitir a sua mensagem, o que lhes permite escaparem com mais distorções que evocam emoções.

A observação da realidade, seguida da verdade implacável na rotulagem, é a única maneira de sair da oneração da ignorância pública e das crenças erradas mais devastadoras dos participantes de longa data nas guerras de escolha da escola. A observação da realidade devia começar com o que realmente está a acontecer em lugares como Milwaukee e Cleveland. Os programas restritivos de cheques-ensino para rendimentos baixos não são procedimentos de reforma tentadores. Os defensores da escolha deviam celebrar cada transferência do estudante por aquilo que é exatamente – alguma liberdade adicional e progresso académico – e lembrar aos decisores políticos e ao público que cada tentativa de fuga é, pelo menos, uma rejeição da uniformidade global e que ajustar o *status quo* não é o suficiente. Os gestores das escolas particulares, incluindo o governo, podem servir melhor apenas uma fração da nossa população diversificada.

Os defensores da concorrência devem usar palavras como *liberdade* e *escapar* em voz alta e frequentemente, em particular quando condenam restrições aos programas de escolha, incluindo o grande número que ficou para trás[21] e o efeito mínimo sobre o sistema.[22] Isto é mais importante do que celebrar a alegria dos fugitivos. A reação emocional de muitos destinatários de cheques-ensino faz com que a palavra *resgate* venha à mente, mas este termo devia ser usado com moderação. O termo *resgate* pode levar muitas pessoas a acreditarem que as escolas particulares atuais estão em boa forma quando, na verdade, têm muito espaço para melhorias.

Pragmatismo reconciliador e princípios

A indústria de educação competitiva pode não ser ainda politicamente viável. Entretanto, a procura inevitável de objetivos menores não deve entrar em conflito com esse objetivo final. Por outras palavras, os defensores da escolha devem pressionar por uma indústria de educação competitiva para efetuar a reforma sistémica, enquanto os esforços para fornecer algumas opções adicionais e as possibilidades limitadas de utilizar alternativas para as escolas “públicas” continuam de uma forma que não prejudique o esforço de reforma.

A chave é a verdade na rotulagem. Com a verdade na rotulagem, as válvulas de escape da escolha limitada a que John Hood[23] erroneamente chamou “reforma gradual” podem continuar sem “as limitações e os riscos que isso implica” e sem o risco de ser intelectualmente “certo, mas ultrapassado” politicamente por uma política de tudo ou nada de uma indústria de educação competitiva. As vitórias internas e limitadas são muitas vezes necessárias para manter a moral dos principais defensores da escolha e aumentam o apoio ao demonstrarem publicamente força política.

Verdade na rotulagem na prática

Vejamos como os defensores de uma indústria de educação competitiva deviam ter descrito a passagem do programa de escolha da escola pelos pais promulgada em Milwaukee, no Wisconsin:

Hoje, o Estado do Wisconsin decidiu ajudar 1% dos estudantes com baixos rendimentos presos nas Escolas Públicas de Milwaukee (MPS) resistentes à reforma a frequentarem determinadas escolas privadas; escolas não-sectárias dispostas a educarem uma criança por cerca de metade do que as MPS gastam. Só os filhos de famílias com baixos rendimentos terão liberdade para frequentarem uma

escola particular com parte do dinheiro dos impostos destinados à sua educação. As famílias que pagam a maioria dos impostos escolares não podem usar os seus impostos para os ajudarem a sair. As tentativas de fuga representam queixas acerca da uniformidade abrangente forçada em escolas públicas por distritos escolares e acerca pouca qualidade, no entanto as fugas permitem que as MPS gastem mais com cada “cativo” restante. O aumento modesto nos fundos das MPS por aluno não terá impacto imediato sobre os restantes 99% cativos das MPS, incluindo muitas mais crianças de baixos rendimentos presas nas piores escolas das MPS. Devido às restrições sobre as escolas particulares, a baixíssima cobertura na participação, bem como o financiamento desigual de MPS cativos e fugitivos, as fugas não produzirão pressões competitivas discerníveis. Podemos apenas esperar que o embaraço[24] por si só seja suficiente para motivar algumas reações construtivas por parte dos funcionários das MPS.

Os defensores de uma indústria de educação competitiva deviam ter dito algo como isto depois de todos os pedidos iniciais para cheques-ensino terem sido entregues:

As escolas particulares podem gastar muito menos por criança do que as MPS, no entanto muitos mais pais querem transferir os seus filhos para escolas particulares do que o excesso de capacidade das escolas privadas o permitirá. Muito poucos foram dissuadidos pelo assédio das MPS ou pela nuvem de incerteza jurídica que paira sobre o novo programa. Mas, apesar de algumas restrições incapacitantes, o setor privado poderia acabar por servir todos aqueles que desejam uma alternativa às MPS. O limite máximo para a participação e a proibição da adição de dinheiro privado ao cheque-ensino são particularmente problemáticos. Além disso, a grande lista de espera dos cheques-ensino engloba apenas candidatos com baixos rendimentos. Algumas das famílias que, supostamente, têm dinheiro suficiente para pagarem por serviços de educação duas vezes estão tão desesperadas por ajuda na fuga que correm o risco de serem punidas por apresentarem declarações de rendimentos falsas.[25] A grande procura por cheques-ensino contradiz diretamente as declarações de alguns críticos da escolha de que os pais, especialmente as famílias de baixos rendimentos, não podem comparar escolas. Os candidatos a cheques-ensino estavam tão infelizes com a sua escola da MPS muito melhor financiada que preferem muito mais uma escola particular com muito menor financiamento e com a qual não têm experiência pessoal, embora esta medida provavelmente implique alguns inconvenientes e desconforto, como a separação dos filhos dos seus amigos e as necessidades de transporte. Agora mais crianças querem escapar, e cada partida economiza o dinheiro dos contribuintes e aumenta o financiamento por utilizador da escola “pública”. Se a escola particular e os utilizadores das MPS tivessem financiamento público igual, e um vasto leque de escolas particulares pudesse descontar cheques-ensino, o número de inscrições seria muito maior. Os cidadãos tributam-se a si próprios para educarem as crianças através dos melhores meios possíveis, não para apoiarem os sistemas de ensino. Por isso, as autoridades devem fazer o programa universal e eliminar a vantagem do financiamento da escola “pública”. Isso permitir-nos-á colher os benefícios da concorrência.

Competição – o processo crítico

As empresas de pesquisa Luntz testaram várias mensagens de reforma do ensino básico e secundário e de escolha da escola pelos pais em grupos de discussão. Ao testarem a atração da palavra e do conceito, concluíram que “a concorrência não interessa a ninguém”. [26]

Luntz e Castro exageraram nas suas descobertas. As pessoas com quem falaram preocupam-se com a concorrência, quer saibam disso ou não, porque praticamente todas as coisas que interessam dependem de uma concorrência genuína. Esta é a mensagem correta para os defensores da escolha. Como os cidadãos se preocupam com resultados académicos e justiça, não com processos subjacentes, os defensores da escolha devem ligar os resultados ao processo fundamental da concorrência.

A implicação verdadeiramente alarmante, mas não surpreendente, da descoberta de Luntz é que as pessoas não fazem a ligação por si próprias. A educação económica é um dos defeitos mais gritantes do sistema atual. Como Myron Lieberman apontou, a iliteracia económica torna a defesa da escolha mais difícil: “A educação pública tem florescido porque não consegue educar de um modo eficaz. O seu fracasso em promover uma compreensão dos sistemas de mercado tem levado os cidadãos a aceitarem um setor de educação pública mais vasto do que uma cidadania mais informada permitiria.” [27]

Os pais das crianças que escapam e os candidatos sem sucesso são elementos politicamente ativos e

naturais da indústria de educação competitiva. Como já acreditam que o processo político não melhorou as escolas “públicas”, é particularmente importante mobilizá-los em nome de uma indústria de educação competitiva. Lembretes regulares sobre a diferença entre os benefícios de uma mudança dentro do sistema e a transformação do sistema são especialmente importantes. A menos que estejam convencidos de que uma indústria de educação competitiva torna as escolas particulares muito melhores, a valorização da diferença entre uma escola “pública” e a escola particular existente mais adequada para o seu filho pode torná-los complacentes.

Onde começar o incêndio

Para o bem dos nossos filhos e do nosso país, seria ótimo se indústrias de educação competitivas pudessem iniciar-se em todos os lugares ao mesmo tempo. Mas não podem. Realidades económicas de recursos limitados e barreiras geograficamente desiguais para mudar exigem que escolhamos com cuidado o ponto de ignição do fogo. A primeira indústria de educação competitiva moderna não será uma experiência. As forças competitivas já têm um currículo impressionante, mesmo na educação. A próxima indústria de educação competitiva proporcionará a demonstração moderna que irá incendiar o rastilho.

Como qualquer grande cidade serve, não travemos a guerra política em locais como a Califórnia, onde as vantagens do dinheiro dos adversários da escolha e do tempo de antena nos meios de comunicação social têm mais peso. Devido ao modo como o ensino básico e secundário é financiado, um Estado pequeno, conservador, poderia ser o ideal.

Fundamentos e opções políticas

Os elementos fundamentais de uma indústria de educação competitiva descritos no Capítulo 2, o pragmatismo político e a recomendação de um nível mínimo de apoio elevado para todas as crianças, resumem-se a alguns fundamentos essenciais e opções políticas. Os fundamentos políticos são:

1. O financiamento público local e estatal da educação básica e secundária deve ser inteiramente baseado nas crianças para que as escolhas da escola pelos pais decidam exclusivamente a parte que cabe a cada escola no financiamento do governo estadual e local.
2. A quota de cada criança nas despesas com a educação básica e secundária do Estado e local é a mesma, independentemente de se a criança frequenta uma escola estatal, particular sem fins lucrativos ou uma escola particular com fins lucrativos.
3. Não deve haver restrições às despesas privadas em educação básica e secundária. As famílias devem ter o direito de utilizarem fundos privados para ajudar a comprar mais serviços de educação do que os fundos públicos poderão comprar.
4. O financiamento público e local da educação básica e secundária baseado na criança deve começar no atual nível de financiamento da educação básica e secundária.
5. Nos termos da lei federal em vigor, o financiamento federal da educação básica e secundária deve fornecer apoio público suplementar às crianças com necessidades educativas especiais tendo por base uma análise caso a caso.
6. Deve haver um mínimo de inscrições para qualificar um educador a poder receber financiamentos públicos para educar crianças. Isto irá evitar fraudes e escolas extremistas, e impedirá as famílias de obterem rendimentos por educarem os seus próprios filhos.
7. Deve haver uma maneira de verificar as inscrições de cada escola.

As opções políticas importantes são:

1. Há, pelo menos, dois mecanismos possíveis de financiamento público. Os cheques-ensino estão bem, mas não são necessários – uma vantagem, dado o fenómeno da “palavra V” já referido. A matrícula escolar é a única peça de informação necessária para enviar o respetivo cheque do governo para cada escola. A outra opção é um crédito fiscal totalmente reembolsável. Assim, as escolas cobrariam aos pais e o governo só teria de emitir cheques para as famílias com créditos no ensino básico e secundário superiores aos das suas obrigações fiscais.
2. Dar o mesmo nível de apoio público aos utentes das escolas do governo e das escolas particulares não exclui diferenças baseadas na idade ou no local de residência no financiamento público por criança. Por exemplo, os custos de matrícula das escolas particulares são, em geral, mais elevados para o 3.º ciclo e o ensino secundário do que para os anos elementares (primária e 2.º ciclo), o que sugere que sai mais caro educar as crianças mais velhas. Portanto, mais financiamento público para, digamos, o 10.º ano do que para o 2.º ano pode ser considerado adequado. Do mesmo modo, as autoridades podem decidir que as diferenças de custo regionais determinem diferenças regionais no financiamento público por criança.
3. Os requisitos administrativos do financiamento do ensino básico e secundário baseado na criança são muito menores e diferentes do que as exigências administrativas do sistema vigente. As autoridades terão de decidir quanto das atuais despesas correntes do governo devem alocar à educação e quanto deve ser destinado a funções administrativas. Com um financiamento baseado na criança, as exigências administrativas incluem a verificação da matrícula, o pagamento dos fundos, a monitorização e verificação da aplicação dos regulamentos e evitar possíveis fraudes.

Desde que não haja restrições às despesas privadas com o ensino básico e secundário, o braço-de-ferro político sobre as diferenças do valor para cada idade e para cada região, bem como a questão das despesas de educação *versus* administrativas, não deverá ser muito grave.

4. O papel do governo como provedor de informações e dados – incluindo testes padronizados – deve ser definido. As comparações dos resultados dos testes ainda têm importância para alguns países, mas com as escolas especializadas numa indústria de educação competitiva, esses dados deixam de ter a importância que têm em face da uniformidade abrangente que agora domina as escolas “públicas”.

Os Estados teriam de definir “escola” para determinarem a elegibilidade para receber o financiamento público do ensino básico e secundário. A definição que os Estados utilizam para fazer cumprir as leis de escolaridade obrigatória provavelmente servirão este propósito de um modo adequado, mas não haverá pressões para fazer regulamentos. Tem de se resistir à tentação e fazer regulamentos. O mercado irá resolver todos os outros assuntos, como a qualificação do pessoal, livros didáticos, currículos, serviços de alimentação e de transporte. Estas são áreas da concorrência.

As forças do mercado dissuadem e punem os erros de um modo mais eficaz do que as regulamentações governamentais, caras e sufocantes, os conseguem impedir. Escolha e tolerância, não regulamentação, são a resposta ao desacordo sobre o que as escolas deveriam ensinar. Uma razão para os regulamentos serem contraproducentes é a mesma que fundamenta a sua existência: a constante controvérsia sobre o que as regras devem exigir. A outra razão é que iriam dificultar a procura incessante pela melhoria que caracteriza os mercados competitivos.

Processos e resultados

A maior parte dos efeitos específicos^[28] das forças do mercado é imprevisível. Mas um exemplo hipotético poderá ilustrar os elementos fundamentais do financiamento baseado na criança e associar ao processo efeitos gerais prováveis. São especialmente dignos de nota os efeitos que se podem destacar durante a transição. A não ser que os defensores da escolha da escola preparem o público para um período de transição acidentado, as forças do mercado podem ser sufocadas antes de assumirem completamente o controlo.

Tomemos como exemplo um município com 100.000 crianças em idade de frequentarem o ensino básico e secundário que implementa os elementos essenciais da política descrita acima para o ano letivo de 2003-2004. Por uma questão de simplicidade, vamos supor que, nessa área, as matrículas no ensino básico e secundário serão de 100.000 e que no ano anterior o financiamento público e estadual local para o ensino básico e secundário tinha sido de 600 milhões de dólares. Para 2003-2004, as autoridades têm de financiar a despesa, administrar o processo de pagamento do financiamento baseado na criança e monitorizar o cumprimento das regras. Agora, digamos que o financiamento da despesa consome 50 milhões de dólares por ano e que os requisitos administrativos de gestão do financiamento baseado na criança consomem outros 5 milhões. Para ter uma margem de segurança, no caso de os fundos federais não serem suficientes como suplemento para as famílias dos alunos com necessidades educativas especiais, as autoridades do distrito escolar colocarão de lado outros 20 milhões. Nos primeiros anos de financiamento baseado na criança, as autoridades também devem destinar dinheiro a indemnizações e apoio à reconversão profissional. Ajudar os educadores a procurarem novas carreiras ou a tentarem ajustar-se às novas oportunidades que surgem no ensino básico e secundário produziria benefícios económicos e políticos significativos. Vamos assumir que as autoridades destinam 25 milhões de dólares por ano a este fim. Com um nível de financiamento estadual e municipal em 2003-2004 igual ao de 2002-2003, haveria 500 milhões de dólares para atribuir às escolas de acordo com a escolha dos pais (600 milhões de dólares – 50 milhões de dólares – 5 milhões de dólares – 20 milhões de dólares – 25 milhões de dólares); uma *média* de 5000 dólares por criança no ensino básico e secundário (500 milhões de dólares ÷ 100.000 crianças). No entanto, o nível de apoio por criança provavelmente irá variar de acordo com o nível de ensino, com mais de 5000 dólares para as crianças mais velhas e menos para as mais jovens.

Se se tratar de um município típico (12% dos alunos frequentam escolas particulares ou são educados em casa), o financiamento baseado na criança – que acaba com a discriminação do governo para com os utentes das escolas particulares – provocará uma queda de 12% no financiamento por aluno nas escolas propriedade do governo. Embora as escolas sejam livres de cobrar mais do que a média de 5000 dólares de financiamento público e o financiamento baseado na criança elimine alguns custos (ver abaixo), algumas pessoas irão invocar potenciais dificuldades das famílias com baixo rendimento para justificar o aumento das despesas públicas no ensino básico e secundário. E irão encontrar aliados nos operadores das escolas particulares, ávidos por oportunidades para aumentarem os preços. As instituições de beneficência podem eliminar esta justificação para o aumento do financiamento público, fornecendo uma rede de segurança aos alunos de baixo rendimento. Uma ajuda às famílias que não vivem perto de uma escola que aceite os 5000 dólares de financiamento público como pagamento integral e que não podem fazer o necessário reforço privado. Um verdadeiro programa de bolsas que desse às famílias de baixo rendimento acesso às escolas que exigem grandes reforços financeiros também teria um grande valor económico e político.

O financiamento baseado na criança eliminaria algumas tarefas dispendiosas – algumas diretamente – e poria em causa a justificação de outras. Os orçamentos das escolas dependeriam das escolhas dos

pais e não das decisões do gabinete central do distrito. Isto enfraqueceria significativamente a justificação para a existência de um administrador distrital dispendioso e o seu séquito de associados, assistentes, diretores e coordenadores de programa. Além disso, os administradores municipais não teriam de fazer orçamentos ou manter, ajustar ou impor áreas de frequência escolar. As escolas estatais poderiam manter a sua identidade de distrito, mas seriam as escolas a realizarem muitos dos serviços anteriormente prestados pelos próprios distritos. O pessoal administrativo é um bom exemplo. Os diretores das escolas querem contratar os seus próprios funcionários; não querem que os administradores distritais o façam por eles.^[29] Como as escolas do distrito não beneficiariam em partes iguais dos serviços de apoio fornecidos pelo distrito, as escolas resistiriam cada vez mais a financiá-los. Além disso, as mudanças que resultariam da pressão em se especializar exigem uma vasta gama de prestadores de serviços.

Acabar com a discriminação do governo contra os utentes das escolas particulares aumentaria a procura pelo ensino privado. Isso aumentaria exponencialmente as mensalidades das escolas particulares, a menos que os empresários da educação e os proprietários das escolas particulares existentes fossem avisados atempadamente para fornecerem a capacidade adicional necessária para lidar com o aumento da procura. Mesmo que haja tempo suficiente para aumentar as instalações e criar novas escolas, algumas terão mais candidatos do que espaço. Como as escolas com demasiados candidatos podem só descobrir o problema quando for tarde de mais para mudar os preços anunciados para o ano escolar seguinte, farão exatamente o que os adversários da escolha alertaram que fariam: tornar-se-ão mais seletivas. Mas essa escassez de vagas seria de curta duração. Empresários imitadores iriam rapidamente disponibilizar mais oferta dos serviços mais populares. Ao explicarem esta faceta da transição para uma indústria de educação competitiva, os defensores da escolha da escola também deveriam salientar que a seletividade já existe no sistema atual – a escolha da escola para cada aluno é feita por funcionários da escola “pública”, em vez de ser pelos pais. No entanto, o sistema atual não contém qualquer mecanismo para eliminar rapidamente a escassez de espaço nas escolas íman^[d] ou, em alguns Estados, nas escolas *charter*.

Algumas pessoas podem temer que o grande setor da escola particular de uma indústria de educação competitiva se torne um forte segundo *lobby* para aumentar os impostos escolares. Isto não é necessariamente verdade e qualquer aumento da pressão do *lobby* do setor privado não iria compensar a influência cada vez menor das escolas “públicas”. É certo que o aumento no financiamento público por criança irá levar ao aumento dos preços e a lucros mais elevados a curto prazo, mas os empresários da educação podem perceber que maiores lucros a curto prazo irão atrair mais concorrentes. Caso contrário, irão aprender a lição rapidamente. A concorrência adicional irá restaurar a taxa de retorno a um nível que é normal para atividades com riscos comparáveis, em parte forçando algumas escolas a reduzirem o reforço privado que exigem. Muitos operadores de escolas vão concluir que não vale a pena fazer *lobby* para este ciclo de mudança. Os textos básicos de economia abordam com frequência um fenómeno a que se chama *limitação de preços*, uma prática segundo a qual as empresas sacrificam os lucros a curto prazo para evitarem um aumento da concorrência e uma possível diminuição da rentabilidade a longo prazo. No sistema atual, os operadores da escola não veem qualquer desvantagem nos aumentos de financiamento extraordinários. A indústria de educação competitiva produziria pressões muito mais fracas por aumentos de financiamento do governo, e os operadores da escola não conseguem abafar os sinais (como o excesso de capacidade) que podem justificar a restrição de despesas.

Montanhas e trincheiras como metáforas

Uma névoa que envolve o abismo delimitado pelas montanhas é uma boa metáfora para as guerras de escolha da escola. O pico mais alto é uma indústria de educação competitiva (CEI). Há guerra de trincheiras nas encostas mais baixas entre os defensores do sistema atual e pessoas desesperadas para o mudarem radicalmente. Os reformadores podem alcançar o cume CEI que domina todos os outros, mas o cume principal é difícil de ver através da névoa da guerra. Apesar de cada rota ser difícil – os defensores do atual sistema de ensino básico e secundário defendem ferozmente cada centímetro de cada rota fora do abismo do *status quo* –, muitas das rotas conduzem aos subpicos da cordilheira CEI. Os subpicos da cordilheira CEI são mudanças relativamente pequenas no *status quo*, como cheques-ensino para famílias de baixo rendimento, pequenos créditos fiscais, cheques-ensino para crianças atribuídos às piores escolas e escolha da escola pública, incluindo mesmo leis *charter* rígidas. Em relação ao atual campo de batalha no sopé os subpicos representam aperfeiçoamentos notáveis, mas são desvios sem saída muito abaixo do cume CEI. As batalhas sangrentas podem fazer com que qualquer subpico pareça o cume ou, pelo menos, um ponto significativo no seu caminho. Mas os subpicos são cumes falsos – objetivos tentadores que aumentam a distância até ao cume CEI. Os cumes falsos podem facilmente minar bastante tempo e energia e colocar o verdadeiro cume CEI fora do alcance ou afastar as tentativas de alcançar o verdadeiro cume num futuro distante.

Os cumes falsos podem tornar-se desvios permanentes. Os programas de governo são difíceis de mudar. A busca por cada rota que leva ao cimo – o apoio entusiástico e sem ressalvas de todos os incrementos de “escolha” – divide o exército da escolha da escola pelos pais e confunde os soldados e potenciais recrutas. Muitos agem como se estivessem perdidos. Para chegarem ao cume CEI, os defensores da reforma precisam de saber como este é (Capítulo 2) e de desenvolver um mapa completo (estratégia), algo que não é fácil de fazer nas trincheiras. Este livro faz algumas observações por trás das linhas da frente. Destina-se a definir as diferenças significativas entre o cume CEI e os subpicos e a traçar a rota para o cume. Os resultados de justiça social e busca incessante da melhoria da indústria de educação competitiva valem as dificuldades que devem ser enfrentadas para os alcançar.

- [1] “Reality Check 2000”, *Education Week* (16 fevereiro, 2000): S1-S8.
- [2] Daniel Akst, “Porque os Liberais Devem Adorar a Liberdade de Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* (6 abril, 1998): A14.
- [a] Nas grandes cidades americanas, o centro da cidade é habitado por minorias de baixos rendimentos e os subúrbios por uma população com maior poder de compra. As escolas dos centros urbanos são perçecionadas pela população com tendo má qualidade e as dos subúrbios como tendo boa qualidade.
- [3] “Não Há Escolha para os Democratas”, *Wall Street Journal* (23 fevereiro, 2000).
- [4] Sally B. Donnelly e Tamala M. Edwards, “Eles Irão Pagar para isso”, *Time* (27 outubro, 1997): 72-74.
- [5] Nina S. Rees, “Será que o 106.º Congresso Promoverá a Escolha da Escola?”, *School Reform News* (abril, 2000): 3.
- [6] John Mintz, “GOP Corteja Eleitores Negros com Anúncio em Campanha de Rádio”, *Washington Post* (13 outubro, 2000).
- [b] Ver nota a do Capítulo 12.
- [7] Jodi Wilgoren, “Jovens Negros Veem os *Vouchers* Escolares como Uma Questão de Direitos Civis”, *New York Times* (9 outubro, 2000); Nina Shokraii Rees, “Finalmente Livres: América Negra Adere à Escolha da Escola”, *Policy Review* (novembro/dezembro, 1996).
- [8] Nina Shokraii Rees, “Relatório Anual da Escolha da Escola, 2000”, *The Heritage Backgrounder*, n.º 1354 (30 março, 2000).
- [9] Rochelle Stanfeld, “Uma Mudança de Marés nos *Vouchers*”, *National Journal* (27 setembro, 1997): 1911.
- [10] Burdett Loomis, “A Política dos *Vouchers*” em *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*. Documentos da Conferência (2-3 outubro, 1998) (Washington: Brookings Institution, 1998): 80.
- [11] Stephen Talbot, “A Batalha sobre a Escolha da Escola”, *PBS Frontline* (23 maio, 2000). O especial de televisão de uma hora não discutiu a concorrência ou como a escolha dos pais poderia provocar uma transformação do sistema. Não foi considerada a possibilidade de escolha universal. Em vez disso, o programa afirmou que “não havia muita necessidade de escolha da escola em alguns lugares”. A opção dos pais foi apresentada estritamente como uma maneira de as famílias de baixo rendimento poderem escapar às más escolas “públicas”.
- [12] John S. Barry e Rea S. Hedeman, Jr., *Report Card on American Education: A State-by-State Analysis, 1976-99* (Washington: American Legislative Exchange Council, 2000).
- [13] Kevin Baker, “As Melhorias Prometidas não se Concretizaram”, *Bakersfield Californian* (17 outubro, 2000).
- [14] David T. Kearns e James Harvey, *A Legacy of Learning* (Washington: Brookings Institution Press, 2000): 56.
- [15] Wayne B. Jennings, “Vamos Apanhar a Onda de Mudança”, *Enterprising Educators* 6, n.º 2 (primavera, 1998): 1.
- [16] G.K. Chesterton citado em *Newsletter* 60 do Center for Education Reform (fevereiro/março, 2000).
- [c] *Vote with their feet* no original. Significa ter o poder de mostrar o seu desacordo com a escola saindo dela para outra.
- [17] David W. Kirkpatrick, “Redução do Tamanho das Turmas: Caro e Ineficaz”, *School Reform News* (abril, 1999): 9.
- [18] O governador da Califórnia Gray Davis citado em David Broder, “Reformar a Educação é Uma Tarefa Árdua”, *San Antonio Express-News* (2 março, 1999): 7B.
- [19] “O Tony Blair da Califórnia”, *Wall Street Journal* (2 setembro, 1999).
- [20] Education Policy Institute, “Nova Sondagem Revela que as Pessoas não Estão Informadas acerca das Escolas *Charter* e dos *Vouchers*”, *EPI-Update* (19 novembro, 1999).
- [21] “Quinze por cento das Crianças Elegíveis das Escolas Públicas de Cleveland Candidatam-se a *Vouchers*”, *The Buckeye Institute for Public Policy Solutions* (junho, 1996). Há uma enorme procura para a mais recente oferta de *voucher* CEO.
- [22] O governador do Wisconsin Tommy Thompson faz *ultimatum* aos MPS (Agrupamentos de Escolas Públicas): melhorem significativamente até junho 2000 ou serão tomados pelo Estado. Beth Reinhard, “Thompson Ameaça Apropriar-se de Milwaukee”, *Education Week* (28 janeiro, 1998): 8.
- [23] John Hood, “Desafios Educacionais: O Papel da Escolha”, *Current* (dezembro, 1991): 11.
- [24] Algumas alterações nas MPS, como o aumento da autonomia das escolas, têm sido atribuídas a vergonha por causa das fugas. Em Albany, Nova Iorque, Viginia Gilder financiou alguns *vouchers* para alunos de baixos rendimentos na lamentável Giffen Elementary. A esmagadora resposta à oferta provocou algumas mudanças em Giffen. De acordo com o governador de Albany, Lonnie Palmer: “O verdadeiro catalisador pode não ter sido a concorrência, mas a subsequente atenção dos *media*.”
- [25] Mark Walsh, “Auditoria Critica o Programa de *Voucher* de Cleveland”, *Education Week* (15 abril, 1998).
- [26] Frank Luntz e Bob Castro, Memorando de “Dólares para as Salas de Aula e Escolha dos Pais na Educação” (14 abril, 1998).
- [27] Baseado numa observação geral de Mancur Olson em Myron Lieberman, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993): 160.
- [28] Tamanho, número e área(s) de especialização de cada escola, modos típicos de instrução; níveis salariais de diferentes tipos de educadores; quotas de mercado de escolas privadas com fins lucrativos, de propriedade do governo, privadas sem fins lucrativos, escolas

dirigidas pela Igreja, etc.

[29] Descrevendo um típico diretor de uma escola urbana, Rexford Brown observou que “a sua maior frustração é a sua incapacidade para contratar e demitir os próprios professores. É o chefe mas não pode contratar e demitir os seus próprios funcionários”: Rexford G. Brown, *Schools of Thought* (São Francisco: Jossey-Bass, 1993): 104.

[d] Ver nota b do Capítulo 11.

Bibliografia

- Akst, Daniel, “Porque é que os Liberais Devem Adorar a Escolha da Escola”, *Wall Street Journal* (6 abril, 1998): A14.
- Allen, Jeanne, “Benefícios da Escolha”, carta ao Editor do *New York Times* (8 novembro, 1993).
- Allen, William e Eugenia Toma, *A New Framework for Public Education* (Lansing, Mich.: Gabinete do governador, novembro, 1996).
- Alter, Jonathan, “A Última Esperança de Chicago”, *Newsweek* (22 junho, 1998): 30.
- Aoki, Masato e Susan F. Feiner., “A Economia do Mercado de Escolha e os Estudantes de Risco”, em William E. Becker e William J. Baumol (eds.), *Assessing Educational Practices* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996).
- “Apoiante do Voucher Defende que o ‘Plano de Milwaukee’ Deveria Ser Exportado”, *Church and State* (maio, 1992): 16-17.
- “Aplauso da Escolha”, *Wall Street Journal* (11 junho, 1998): A22.
- Archer, Jeff, “Defensores do Voucher Reclamam Vitória em Albany”, *Education Week* (11 fevereiro, 1998): 5.
- , “Católicos de Chicago Reformam o Seu Financiamento Escolar”, *Education Week* (13 janeiro, 1999): 1, 14.
- , “Enorme Procura por Vouchers Privados Levanta Questões”, *Education Week* (28 abril, 1999): 1, 12.
- “A Reforma Escolar Floresce”, *Wall Street Journal* (5 maio, 1999).
- Armor, David, *Competition in Education: A Case Study of Interdistrict Choice* (Boston: Pioneer Institute for Public Policy, 1997).
- Arons, Stephen, “Escolha Educacional: Questão não Respondida na Experiência Americana”, em M.E. Manley-Casimir (ed.), *Family Choice in Schooling* (Lexington, Mass.: Lexington Books, 1982).
- Ascher, Carol, “Contratos de Desempenho: Uma Experiência Esquecida na Privatização da Escola”, *Phi Delta Kappan* 77, n.º 9 (maio, 1996): 615.
- Ascher, Carol, Norm Fruchter e Robert Berne em *Hard Lessons* (Nova Iorque: Twentieth Century Fund, 1996).
- Ascher, Carol e Richard Gray, “Substituindo o Privilégio de Escolha pelo Direito à Igualdade”, *Education Week* (2 junho, 1999): 44, 33.
- Avishai, Bernard, “Empresas não Podem Compensar por Escolas que Falham”, *Wall Street Journal* (29 julho, 1996).
- Baker, Kevin, “As Melhorias Prometidas não se Concretizaram”, *Bakersfield Californian* (17 outubro, 2000).
- Ball, G. Carl, “Em Busca da Excelência Educacional”, *Policy Review* (outono, 1990): 54, 55.
- Ball, G. Carl e Steven Goldman, “Melhorar a Produtividade da Educação”, *Phi Delta Kappan* (novembro, 1997): 231.
- Ballou, Dale e Michael Podgursky, *Teacher Pay and Teacher Quality* (Kalamazoo, Mich.: W.E. Upjohn Institute for Employment and Training, 1997).
- Barro, Robert J., “Conseguirão as Escolas Públicas Aguentar a Competição?”, *Wall Street Journal* (10 março, 1997).
- Barry, John S. e Rea S. Hedeman, Jr., *Report Card on American Education: A State-by-State Analysis, 1976-99* (Washington: American Legislative Exchange Council, 2000).
- Bast, Joseph L. e David Harmer, “Vouchers e Liberdade de Educação: Um Debate”, *Policy Analysis Monograph* n.º 269, The Cato Institute (1997).
- Baumol, William J., John C. Panzar e Robert D. Willig, *Contestable Markets and the Theory of Industry Structure* (Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1982).
- Beales, Janet R., “Educar o Ineducável”, *Wall Street Journal* (21 agosto, 1996).
- Beare, H. e W.L. Boyd (eds.), *Restructuring Schools* (Washington: The Falmer Press, 1993).
- Benbow, Camilla e Julian C. Stanley, “Desigualdade na Equidade: Como a Equidade pode Levar à Desigualdade dos Estudantes de Alto Potencial”, *Psychology, Public Policy and Law* 2 (1996): 249-92.
- Bennett, William J., “Reforma Escolar: O que Falta Fazer”, *Wall Street Journal* (2 setembro, 1997).
- Bennett, William J., Willard Fair, Chester E. Finn Jr., Rev. Floyd Flake, E.D. Hirsch, Will Marshall, Diane Ravitch *et al.*, “A Nação ainda Está em Risco”, *Policy Review* 90 (julho/agosto, 1998).
- Bergner, Laurie, “Trabalhar para a Igualdade Educacional”, *San Antonio Express-News* (30 novembro, 1993).
- Berliner, David C., “Mitológia e o Sistema Americano na Educação”, *Phi Delta Kappan* 74 (1993): 638.
- Berliner, David C. e Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995).
- Blumenfeld, Samuel, *Is Public Education Necessary?* (Boise, Idaho: The Paradigm Company, 1981).
- Boaz, David, “Cinco Mitos sobre a Escolha da Escola”, *Education Week* (27 janeiro, 1993): 36.
- Boaz, David e R. Morris Barrett, “O que é que Um Voucher Escolar Compraria? O Custo Real das Escolas Privadas”, *Cato Institute Briefing Papers* #25 (26 março, 1996).
- Bonsteel, Alan e Carlos Bonilla, *A Choice for Our Children* (São Francisco: ICS Press, 1997): capítulo 27.
- Borden, Karl J. e Edward A. Rauchat, “Escolha Educacional: Tornar Melhores até as Boas Escolas”, *A Constitutional Heritage Issue Paper* (1995): 12-13.

- Borenstein, Severin, "A Evolução da Concorrência entre Companhias Aéreas dos EUA", *Journal of Economic Perspectives* 6 (primavera, 1992): 45-74.
- Boston, Rob e Steve Benen, "Vouchers Prejudicam Escolas Públicas, Violam a Separação entre Estado e Igreja, Acusa Grupo Nacional de Observadores", *Americans United for Separation of Church and State Letter* (29 julho, 1997).
- Bowles, Erskine e Jack Kemp, "Uma Oferta que Gore e Bush não Podem Recusar", *Wall Street Journal* (15 junho, 2000).
- Bowman, Darcia H., "Estados Prestam mais Atenção a Leis da Escolha", *Education Week* (1 março, 2000): 1, 24.
- Boyd, William L., "Equilibrar as Escolas Públicas e Privadas: A Experiência Australiana e Implicações Americanas", *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9, n.º 3 (outono, 1987): 183-97.
- Bradford, David F. e Daniel Shapiro, "As Políticas dos Vouchers", em *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*. Conferência (2-3 outubro, 1998) Documentos (Washington: Brookings Institution, 1998): 52.
- Bradley, Ann, "Pacto de Professores Impede Concretização, Afirma Um Estudo", *Education Week* (1 outubro, 1997): 1, 13.
- Bradley, Gerard V., *Church-State Relations in America* (Nova Iorque: Greenwood Press, 1987).
- Brandly, Mark, "Explosão da Escola Doméstica", *US News & World Report* (12 fevereiro, 1996): 57-58.
- , "Escola Doméstica Salta para a Ribalta", *Wall Street Journal* (9 junho, 1997).
- Brimelow, Peter e Leslie Spencer, "A Associação Nacional de Extorsão?", *Forbes* (7 junho, 1993): 72.
- Broder, David, "Reformar a Educação é Uma Tarefa Ádua", *San Antonio Express-News* (2 março, 1999): 7B.
- Brown, Byron W., "Porque é que os Governos Dirigem Escolas", *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 287-300.
- Brown, Rexford G., *Schools of Thought* (São Francisco: Jossey-Bass, 1993), 137.
- Bush, Jeb, "Valor de Um Ano de Conhecimento no Prazo de Um Ano", *Heritage Lectures*, n.º 648 (novembro, 10, 1999): 3.
- Carl, Jim, "A Escolha dos Pais como Política Nacional em Inglaterra e nos Estados Unidos", *Comparative Education Review* 38, n.º 3 (agosto, 1994): 297.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *School Choice: A Special Report*, (Princeton, N.J.: autor, 1992).
- Carnoy, Martin, "Lições do Movimento de Reforma dos Vouchers Escolares do Chile", em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996): 26-27.
- Carpenter, Polly e George Hall, *Case Studies in Educational Performance Contracting: Conclusions and Implications*, Relatório #R-900/1-HEW (Santa Mónica, Calif.: Rand Corporation, 1971).
- Carta não assinada ao Editor, *Teacher Magazine* (novembro/dezembro, 1995).
- Carter, Robert L., "Líderes dos Direitos Civis Exibem Cicatrizes de Controvérsia", *Washington Times* (17 maio, 1994).
- Carter, Samuel C., *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools* (Washington: Fundação Heritage, 2000).
- Cavazos, Lauro F., "Atingir os Nossos Objetivos de Educação Nacional: Estratégias de Caráter Global", *Harvard Journal of Law and Public Policy* 14, n.º 2 (1991): 357.
- Chase, Bob, "Uma Ideia que não Agradaria aos Conservadores", *The Beacon Journal* (19 setembro, 1997): A15.
- , "Mudar o Modo como as Escolas Fazem Negócio", *Vital Speeches* (1 maio, 1998): 444.
- , *Keynote Address to the NEA National Convention*, The Education Intelligence Agency (3 julho, 1999).
- Chesterton, G.K., citado em *Center for Education Reform Newsletter* 60 (fevereiro/março, 2000). "O Debate sobre a Escolha da Escola Terminou", *Wall Street Journal* (6 abril, 2000).
- Chubb, John e Terry Moe, *Educational Choice* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1990).
- , *Politics, Markets and America's Schools* (Washington: Brookings Institution, 1990).
- , "O Debate Escola Privada versus Escola Pública", *Wall Street Journal* (26 julho, 1991).
- Clowes, George, "Depois de 15 Anos, a Nação ainda Está em Risco", *Intellectual Ammunition* (setembro/outubro 1998): 5.
- , "Cinco Passos para Uma Escolha da Escola Completa", *School Reform News* (setembro, 1998): 10-11.
- , "O Lado Negro do Desempenho Académico das Escolas Suburbanas", *School Reform News* (janeiro, 2000): 7.
- , "Entrevista com Andrew Coulson sobre Computadores em Salas de Aula k-12", *School Reform News* (abril, 2000): 10-11.
- Clune, William, "A Mudança de Equidade para Adequação nas Finanças Escolares", *Educational Policy* 8 (1994): 376-94.
- Coats, Dan, "Toca o Sino para a Escolha da Escola: O Exemplo de Washington DC Mostra porque Cresce o Seu Apoio no Seio do Congresso", *Roll Call* (2 junho, 1997): 10.
- Cobb, C.W., *Responsive Schools, Renewed Communities* (São Francisco, Calif.: The ICS Press, 1992).
- Cohn, Elchanan, *Economics of State Aid to Education* (Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1974). Coleman, James, *Public and Private Schools* (Nova Iorque: Basic Books, 1987).
- Collinge, Robert A. e Ronald M. Ayers, *Economics by Design* (Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997).
- Conselho Legislativo Americano, *You Can't Buy Higher Grades: 50-State Report Card on American Education Funds* (abril, 2000).
- Cookson, Peter, em Edith Rasell e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993), p. 252.
- , "Resposta à Análise de Bruce Cooper sobre a Controvérsia da Escolha", *Journal of Education Finance* 19 (outono, 1993): 223-25.
- Coons, John e Stephen Sugarman, *Education by Choice* (Troy, N.I.: Educator's International Press, 1999).
- Cordell, Dorman E., "Responder às Objeções aos Vouchers Escolares em D.C.", *National Center for Policy Analysis Brief Analysis* 266 (22 maio, 1998): 1-2.
- Coulson, Andrew J., "As Escolas Públicas São Prejudiciais à Educação Pública?", *Education Week* (7 abril, 1999): 36.
- , *Market Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1999).
- Cubberly, Elwood P., *School Funds and Their Apportionment, Contributions to Education* n.º 2 (Nova Iorque: Columbia University

Teachers College, 1905).

- Cutler, Ira M., "Este Liberal Militante Apoia a Escolha da Escola", *Education Week* (30 outubro, 1996).
- Danitz, Tiffany, "Vouchers Privados Tornam-se Públicos", *Insight* (8 setembro, 1997): 14-16.
- Danzberger, J.P., M.W. Kirst e M.D. Usdan, *Governing Public Schools* (Washington: Institute for Educational Leadership, 1992).
- Davis, Bob, "Duelo entre Professores Baralha Milwaukee acerca dos Vouchers Escolares", *Wall Street Journal* (11 outubro, 1996): A1.
- Diehl, Kemper, "Preparar para Matar o Dragão TEA", *San Antonio Express-News* (12 dezembro, 1993).
- Dilulio, John J., Jr., "A Minha Escolha: Alfabetização em Primeiro Lugar", *The Weekly Standard* (19 outubro, 1998): 26.
- Dixon, A.P., "Pais: Parceiros a 100% no Processo de Tomada de Decisão", *NASSP Bulletin* (abril, 1992): 15-18.
- "Dois Dirigentes Escolares Falam de Vouchers", *School Reform News* (janeiro, 2000): 10.
- Donnelly, Sally B. e Tamala M. Edwards, "Eles Irão Pagar para isso", *Time* (27 outubro, 1997): 72-74.
- Dougherty, J. Chrys e Stephen L. Becker, *An Analysis of Public-Private School Choice in Texas* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1995).
- Doyle, Denis P., "O Desafio, a Oportunidade", *Phi Delta Kappan* (março, 1992): 518.
- , "Lições em Hipocrisia", *Wall Street Journal* (13 junho, 1995).
- , "Porque é que os Vouchers São Necessários para as Crianças Pobres", *Heritage Foundation Committee Brief* (10 maio, 1996).
- , "Vouchers em Escolas Religiosas", *The Public Interest* (primavera, 1997): 89.
- Doyle, Denis e Douglas Munro, *Reforming the Schools to Save the City* (Baltimore: The Calvert Institute, 1997).
- Drury, Darrel W., "Vouchers e Realização Acadêmica", *Policy Research* (verão, 2000).
- Dunn, Andrew P., "O que Está Errado com a Educação Especial?", *Education Week* (17 maio, 2000): 36, 39.
- Dworkin, A. Gary, *Teacher Burnout in the Public Schools* (Albany, N.I.: SUNY Press, 1987).
- , "Lidar com a Reforma: A Relação entre Moral, Desgaste e Responsabilidade de Um Professor", em Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Volume 1 (Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1997).
- Dworkin, A. Gary e Merric L. Townsend, "Desgaste do Professor Face à Reforma: Algumas Ressalvas ao Quebrar a Formatação", em Bruce A. Jones e Kathryn M. Borman (eds.), *Investing in U.S. Schools: Directions for Educational Policy* (Norwood, N.J.: Ablex Publishing Company, 1994).
- Economic Policy Institute, *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: autor, 1993).
- Education Intelligence Agency, *NEA Confidential: A Practical Guide to the Operations of the Nation's Largest Teachers' Union* (1998).
- Education Policy Institute, "Nova Sondagem Revela que as Pessoas não Estão Informadas acerca das Escolas Charter e dos Vouchers", *EPI-Update* (19 novembro, 1999).
- Eisenstadter, Ingrid, "Uma Maneira Estúpida de Tratar as Crianças Sobredotadas", *Wall Street Journal* (12 julho, 1995).
- Ekelund, Robert B. e Robert D. Tollison, *Microeconomics: Private Markets and Public Choice*, 5.^a ed. (Reading, Mass.: Addison Wesley Longman, Inc., 1997).
- Elam, Stanley M., "Diferenças entre Educadores e o Público em Questões de Política Educativa", *Phi Delta Kappan* (dezembro, 1987): 294-96.
- Elmore, Richard, Gary Orfield e Bruce Fuller, *School Choice: The Cultural Logic of Families, the Political Rationality of Institutions* (Nova Iorque: Teachers College Press, 1995).
- Epple, Dennis e Richard E. Romano, "Competição entre Escolas Privadas e Públicas, Vouchers e Efeitos do Grupo de Pares", *American Economic Review* 88 (março, 1998): 33-62.
- Esack, Steve, "À Procura de Escola, Encontrar a Prisão", *Philadelphia Enquirer* (21 setembro, 2000).
- Evans, Paula M., "Quando Crescer não Quero Ser Professor", *Education Week* (2 junho, 1999): 31.
- Farwell, Kamrhan, "O Dinheiro não é sempre Equivalente a Bons Resultados nos Testes", *The Press Enterprise* (10 agosto, 1998).
- Federação de Professores do Texas, "A Escolha da Escola", não datado.
- Feldman, Sandra, "Not All Credit to Bush", *Wall Street Journal* carta (11 agosto, 2000).
- Feulner, Ed, "A Escolha da Escola é Uma Má Ideia?", *Heritage Member News* (outono, 1998).
- Fikac, Peggy, "Bullock Defende Papel Pro-Voucher", *Austin American-Statesman* (12 novembro, 1997).
- Fine, Michael, "Democratizar a Escolha", em Edith Rasell e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993).
- Finn, Chester E., Jr., "As Escolas", em N. Kozodny (ed.), *What to Do About...* (Nova Iorque: HarperCollins, 1995).
- Finn, Chester E. e Rebecca L. Gau, "Novas Formas de Educação", *The Public Interest* (inverno, 1998): 79.
- Finn, Chester E., Bruno V. Manno, Louann A. Bierlein e Gregg Vanourek, *Charter Schools in America Project: Final Report, Part 2* (Indianápolis: Hudson Institute, 1997).
- Finn, Chester E., Jr., Bruno Manno e Gregg Vanourek, *Charter Schools in Action: Renewing Public Education* (Princeton: Princeton University Press, 2000).
- Finn, Chester E., Jr. e Michael J. Petrilli, "Washington versus Reforma Escolar", *The Public Interest* (outono, 1998): 63.
- Fischer, Michael, "Professores Traídos pelo Seu Sindicato", *Wisconsin Interest* (outono/inverno, 1994): 35.
- Fiske, Edward B., *Smart Schools, Smart Kids* (Nova Iorque: Simon e Schuster, 1991).
- Fiske, Edward B. e Helen F. Ladd, *When Schools Compete: A Cautionary Tale* (Washington: Brookings Institution, 2000).
- Fondy, Albert, *School Vouchers in Pennsylvania: Bad Education Policy, Worse Public Policy* (Filadélfia: Pennsylvania Federation of Teachers, 1998).

- Fossedal, Gregory, "Ajuda às Escolas? Experimentem Desregular", *Wall Street Journal* (27 março, 1996).
- Fox, Michael, "Observações do Representante do Estado do Ohio Michael Fox", *State Legislator Guide to Teacher Empowerment* (Washington: American Legislative Exchange Council, fevereiro, 1997): 17.
- Freiwald, Leo, "Reconhecer os Cavalos", *Phi Delta Kappan* 78, n.º 2 (outubro, 1996): 180.
- Frey, Donald E., "Pode a Privatização da Educação Realmente Melhorar o Desempenho? Uma Análise Crítica", *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 427-38.
- Friedman, Milton, "O Papel do Governo na Educação", em R.A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1955).
- , *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
- , "A Única Solução é a Competição (entrevista com George Clowes)", *School Reform News* (dezembro, 1998): 20, 16-17.
- Howard Fuller, "Uma Investigação Atualizada sobre a Escolha da Escola", *Marquette University Current Education Issues* 97, n.º 3 (outubro, 1997): 1.
- Fuller, Howard L., "A Verdadeira Evidência: Uma Atualização Honesta da Investigação sobre Experiências de Escolha da Escola", *Wisconsin Interest* (outono/inverno 1997).
- Fuller, Howard L. e Sammis B. White, *Expanded School Choice in Milwaukee: A Profile of Eligible Students and Schools* (Thiensville, Wisc.: Wisconsin Policy Research Institute, 1995).
- Gallup, Alec M., *Gallup Poll of Teachers' Attitudes toward the Public Schools* (Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappan, 1985), 10.
- Garcia, Angie, "Os Vouchers não São o Verdadeiro Problema de Edgewood", *San Antonio Express News* (6 dezembro, 1998).
- Gatto, John T., *Confederacy of Dunces: The Tyranny of Compulsory Schooling* (Nova Iorque: autor, 1992).
- Gatto, John Taylor, *Dumbing Us Down* (Filadélfia: New Society Publishers, 1992).
- Gibbs, Nancy, "Escolas de Lucro", *Time* (17 outubro, 1994): 48.
- Gintis, Herbert, "A Política Económica da Escolha da Escola", *Teachers College Record* 96, n.º 3 (primavera, 1995): 503.
- Glass, Stephen, "Desordem no Défice de Pensões: O Sindicato de Professores Trai os Seus Associados", *Policy Review* (inverno 1995): 71-74.
- Gleick, Elizabeth, "Privatizar Vidas", *Time* (13 novembro, 1995): 88.
- , "Loucos e Mobilizados", *Time* (9 setembro, 1996): 52.
- Glenn, Charles, *The Myth of the Common School* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1988).
- Glenn, Charles L., "Onde é que o Ensino Público Falhou", *Family Policy* 11, n.º 5 (setembro/outubro, 1998).
- Goenner, James N., "Escolas Charter: A Revitalização da Educação Pública", *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 32-34.
- Goldberg, Bruce, "Um Argumento Liberal para a Escolha da Escola", *The American Enterprise* (setembro/outubro, 1996): 26, 29.
- Goldhaber, Dan D., "Escolas Secundárias Públicas e Privadas: A Escolha da Escola é Uma Resposta para o Problema da Produtividade?", *Economics of Education Review* 15, n.º 2 (1996): 93-109.
- , "Escolha da Escola como Reforma Educativa", *Phi Delta Kappan* 79, n.º 2 (outubro, 1997): 143.
- , "Escolha da Escola: Um Exame das Evidências Empíricas sobre Desempenho, Tomada de Decisão dos Pais e Equidade", *Educational Researcher* (dezembro, 1999): 16-25.
- Goldwater Institute, *The Top Ten Myths about School Choice* (Phoenix, Ariz.: autor, 1994).
- Gray, Paul, "Debater os Padrões", *Time* (8 abril, 1996): 40.
- Greene, Jay P., "Porque é que a Escolha da Escola Pode Promover a Integração", *Education Week* (12 abril, 2000): 52, 72.
- Greene, Jay P. e Nicole Mellow, "Integração onde Esta Interessa: Um Estudo da Integração Racial em Refeitórios de Escolas Públicas e Privadas", setembro, 1998, conferência da reunião da Associação de Ciência Política Americana em Boston, Mass.
- Greene, Jay P., Paul Peterson e Jiangtao Du, *The Effectiveness of School Choice: The Milwaukee Experiment* (Cambridge, Mass.: Programa em Política Educativa e Governança da Universidade de Harvard, 1997).
- Greene, Jay P., Paul Peterson e William Howell, *Test Scores from the Cleveland Voucher Experiment* (Cambridge, Mass.: Programa em Política Educativa e Governança da Universidade de Harvard, 1997).
- Grusendorf, Kent, "Testem os Vouchers antes de os Chumbarem", *San Antonio Express-News* (29 abril, 1995).
- Hakim, Simon, Paul Seidenstat e Gary Bowman (eds.), *Privatizing Education and Educational Choice* (Westport, Conn.: Praeger Publishers, 1994).
- Hanushek, Eric A., "Recursos da Escola e Desempenho Estudantil", em Gary Burtless (ed.), *Does Money Matter?* (Washington: Brookings Institution, 1996).
- , "Porque é que a Verdadeira Reforma das Escolas é tão Improvável", *Jobs and Capital* (inverno, 1997): 23-27.
- , "Incentivos: O Problema Fundamental na Educação", *School Reform News* (janeiro, 2000): 17.
- Harmer, David, *School Choice* (Washington: Cato Institute, 1994).
- Hayek, Frederich A., *The Road to Serfdom* (Chicago: The University of Chicago Press, 1994).
- Hayes, Kathy J. e Lori L. Taylor, "Caraterísticas de Bairros: O que é que Indicia Qualidade aos Compradores de Casas?", *Federal Reserve Bank of Dallas Economic Review* (4.º Trimestre, 1996).
- Heritage Foundation F. Y. I.* (21 abril, 1997).
- Heritage Foundation F. Y. I.* (30 janeiro, 1998).
- Hess, Frederick, *Spinning Wheels: The Politics of Urban School Reform* (Washington: Brookings Institution, 1999).
- Hess, Frederick, Robert Maranto e Scott Milliman, "Lidar com a Concorrência: Como Reagem os Sistemas Escolares à Escolha da Escola", documento de trabalho (1999).
- Hess, Frederick M., "Folga Judicial: Os Riscos de Enfatizar a Equidade de Entrada em Detrimento do Desempenho Escolar", *The Virginia*

- Hill, Paul T., "O Dilema do Inovador", *Education Week* (14 junho, 2000): 33.
- Hirsch, E.D., Jr. *The Schools We Need* (Nova Iorque: Doubleday, 1996).
- Hirschman, Albert O., *Exit, Voice and Loyalty* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).
- Holmes, Kim R., "À Procura dos Mercados Livres", *Wall Street Journal* (12 dezembro, 1994).
- Hood, John, "Desafios Educacionais: O Papel da Escolha", *Current* (dezembro, 1991): 11.
- Hoxby, Caroline, em Helen F. Ladd, *Holding Schools Accountable* (Washington: Brookings Institution, 1996).
- Hoxby, Caroline, "O que é que as Formas Tradicionais de Escolha da Escola da América nos Ensinam sobre Reformas Escolares?" *FRBNY Economic Policy Review* 4 (março, 1998): 47-59.
- Hume, Jerry, "Em Busca da Excelência Educacional", *Policy Review* (outono, 1990): 55.
- Hutchinson, Peter, "Os Cinco C", *Education Week* (17 setembro, 1997): 37, 39.
- Jacobsen, Susan, "Escolha da Escola: É Um Mercado de Venda", *Education Week* (1 outubro, 1997).
- Jencks, Christopher, "A Escola Pública Está Obsoleta?", *The Public Interest* 2 (1966): 18-27.
- Jennings, Wayne B., "Vamos Apanhar a Onda de Mudança", *Enterprising Educators* 6, n.º 2 (primavera, 1998): 1.
- Judson, Jeff, *The True State of Texas Education* (San Antonio: Texas Public Policy Foundation, 1998).
- Kansas, Dave, "Inquérito Conclui que Iliteracia sobre Economia Abunda entre os Americanos", *Wall Street Journal* (11 setembro, 1992).
- Kantrowitz, Barbara e Pat Wingert, "Um Relatório Sombrio", *Newsweek* (17 junho, 1991): 65.
- , "Perdendo os Miúdos mais Dotados", *Newsweek* (15 novembro, 1993): 67.
- Kearns, David T. e Denis P. Doyle, *Winning the Brain Race: A Bold Plan to Make Our Schools Competitive* (São Francisco: ICS Press, 1991).
- Kearns, David T. e James Harvey, *A Legacy of Learning* (Washington: Brookings Institution Press, 2000).
- King, William S., "Uma Conclusão mais Simples", *Phi Delta Kappan* 78, n.º 2 (outubro, 1996): 180.
- Kirkpatrick, David, *School Choice: The Idea That Will Not Die* (Mesa, Ariz.: Bluebird Publishing, 1997).
- , "Redução do Tamanho das Turmas: Caro e Ineficaz", *School Reform News* (abril, 1999): 9.
- , "O Coro da Escolha da Escola Tem Um Leque Amplo de Vozes", *School Reform News* (julho, 1999): 9.
- Kiviat, Joy, "Vouchers Melhoram Resultados Acadêmicos", *School Reform News* (abril, 2000): 6-7.
- Klein, Joe, "O Legado de Summerton", *Newsweek* (16 maio, 1994): 26-31.
- , "Preocupações Paroquais", *Newsweek* (22 setembro, 1996): 27.
- Kloehn, Steve, "Protestantes Visam Programas de Voucher à Escola", *Chicago Tribune* (11 novembro, 1998).
- Kozol, Jonathan, *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (Nova Iorque: Harper Perennial, 1992).
- Kronholz, June, "Impulso do Voucher Escolar Reforçado por Ação Judicial", *Wall Street Journal* (11 junho, 1998): A24.
- , "No Michigan, o Chefe da Amway e a Sua Mulher Dão aos Vouchers Escolares Maior Importância", *Wall Street Journal* (25 outubro, 2000).
- Lacayo, Richard, "Eles Irão Pagar para isso", *Time* (27 outubro, 1997): 74.
- Lamdin, Douglas J. e Michael Mintrom, "Escolha da Escola na Teoria e na Prática: Fazer Um Balanço e Olhar em Frente", *Education Economics* 5, n.º 3 (1997): 235.
- LeConte, Joe, "Escolas Ficam a Saber que os Vouchers Podem Ter Custos Ocultos", *Wall Street Journal* (26 janeiro, 1999).
- "Lições sobre os Vouchers de Milwaukee", *School Reform News* (maio, 1999).
- Levin, Henry M., "A Economia da Escolha Educacional", *Economics of Education Review* 10 (1991): 137-58.
- Levin, Henry M. e Cyrus E. Driver, "Custos de Um Sistema de Voucher para a Educação", *Education Economics* 5, n.º 3 (dezembro, 1997): 265-83.
- Levine, Arthur, "Porque Apoio Relutantemente os Vouchers", *Wall Street Journal* (15 junho, 1998).
- Levine, Arthur e Jeannete S. Curetin, "Vida Universitária: Um Obituário", *Change* (maio/junho, 1998): 14-17, 51.
- Lewis, Ann C., "Uma Proposta Modesta para Escolas Urbanas", *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 5.
- Lieberman, Joseph, citado por Nina H. Shokraii, "O que as Pessoas Estão a Dizer sobre a Escolha da Escola", *The Heritage Foundation Backgrounder* 1188 (2 junho, 1998).
- Lieberman, Myron, *Public Education: An Autopsy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993).
- Lieberman, Myron, "O Fiasco da Escolha da Escola", *The Public Interest* (inverno, 1994): 29.
- Lieberman, Myron, *The Teacher Unions* (Nova Iorque: The Free Press, 1997).
- Lieberman, Myron e Charlene Haar, *The Real Cost of Public Education* (no prelo).
- Lindsay, Drew, "Vira-Casaca, Parte I", *Education Week* (7 maio, 1997).
- "Livro para Crescer", *Wall Street Journal* (3 setembro, 1996).
- Loomis, Burdett, "A Política dos Vouchers", em *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*, documentos da conferência (2-3 outubro, 1998) (Washington: Brookings Institution, 1998): 80.
- Lott, John R., Jr., "Porque é que a Educação é Facultada Publicamente? Um Inquérito Crítico", *Cato Journal* (outono, 1987): 475-501.
- Lowe, Robert e Barbara Miner, em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996): 3.
- Luce, Tom, orador na Conferência sobre a Escolha da Escola de 17 de outubro de 1997 patrocinada pelo Federal Reserve Bank of Dallas.
- Lund, Jami, "Quanta Burocracia é Adotada pelos Professores?", *Policy Highlighter* 9, n.º 5 (Evergreen Freedom Foundation, 31 março, 1999).
- Luntz, Frank e Bob Castro, "Dólares para as Salas de Aula e Escolha dos Pais na Educação", memorando (14 abril, 1998).

- Lutz, Robert e Clark Durant, "A Solução Para Melhores Escolas", *Wall Street Journal* (20 setembro, 1996).
- Manno, Bruno V., "O Verdadeiro Resultado nos Exames SAT", *Wall Street Journal* (13 setembro, 1995).
- Maranto, Robert e Scott Milliman, "No Arizona, as Escolas Charter Funcionam", *Washington Post* (11 outubro, 1999): A25.
- McCarty, Therese A. e Harvey E. Brazer, "Sobre a Equalização das Despesas Escolares", *Economics of Education Review* 9, n.º 3 (1990): 251-64.
- McConnell, Michael W., "Escolha da Escola na América", *The Weekly Standard* (21 dezembro, 1998): 24.
- McGhan, Barry, "Escolha e Compulsão", *Phi Delta Kappan* 79, n.º 8 (abril, 1998): 610-15.
- McGroarty, Daniel, "Escolha da Escola Caluniada", *Public Interest* (outono, 1994): 95-96.
- , *Break These Chains* (Rocklin, Calif.: ICS Press, Prima Publishing, 1996).
- , "Esperança para Milwaukee", *Report Card* (maio/junho, 1996).
- , "Guerra dos Vouchers: Estratégia e Táticas na Batalha entre os Defensores da Escolha da Escola e os Leviatãs Laborais", *Issues in School Choice* #2 (Milton and Rose Friedman Foundation, Indianápolis, Ind.: abril, 1998).
- Meier, Deborah W., "As Pequenas Escolas que Podiam", *The Nation* (23 setembro, 1991): 1, 338.
- Melloan, George, "Finanças Globais: Um Dia Iremos Organizar-nos", *Wall Street Journal* (4 maio, 1999).
- Merrifield, John, "O Poder do Monopsônio no Mercado de Professores", *Journal of Labor Research* 20, n.º 3 (verão, 1999): 377-91.
- Merrifield, John e Robert Collinge, "Políticas Eficientes de Preços da Água como Uma Fonte de Receitas Municipal", *Public Works Management and Policy* (outubro, 1999): 119-130.
- Miller, D.W., "O Buraco Negro da Pesquisa em Educação", *Chronicle of Higher Education* (6 agosto, 1999).
- Miller, John, "Excluir", *The New Republic* (30 novembro, 1992): 12-13.
- , "Porque é que a Escolha da Escola Perdeu", *Wall Street Journal* (4 novembro, 1993).
- , "GOP Corteja Eleitores Negros com Anúncio em Campanha de Rádio", *Washington Post* (13 outubro, 2000).
- Mobilization for Equity* (newsletter), fevereiro, 1998.
- Moe, Terry, em "Resposta a Um Estudo de Harvard sobre a Escolha da Escola: Será de Facto Um Estudo", Pioneer Institute for Public Policy Research *Dialogue* (1995): 6.
- Molnar, Alex, "Reforma Escolar: Prevalecerá a Democracia ou os Mercados?", em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996).
- Morrison, Linda, *The Tax Credits Program for School Choice* (Mackinaw, Mich.: Centro Nacional de Análise Política, Relatório #213, março, 1998).
- Morrison, Steven A. e Clifford Winston, "Implicações Empíricas e Testes à Hipótese da Contestabilidade", *Journal of Law and Economics* 30 (abril, 1987): 53-66.
- Munk, La Rue G., *Collective Bargaining: Bringing Education to the Table* (Midland, Mich.: Mackinac Center for Public Policy, 1998).
- Murdock, Deroy, "Professores Aproximam-se da Escolha da Escola", *Headway* (abril, 1998): 20.
- , "Será que o Reinventado Gore Abraçará os Vouchers?", *Wall Street Journal* (21 junho, 1999).
- Murphy, Joseph, *The Privatization of Schooling* (Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996).
- Murray, Frank B., "O que é que a Escolha Tem de Tão Bom?", *Education Week* (27 janeiro, 1999): 52.
- Nathan, Joe (ed.), *Public Schools by Choice* (St. Paul, Minn.: The Institute for Learning and Teaching, 1989).
- National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington: U.S. Department of Education, 1983).
- Neal, Derek, "Religião nas Escolas: Medir o Desempenho da Escola Católica", *The Public Interest* (primavera, 1997): 81-93.
- Nelsen, Frank C., "Escolha dos Pais: Será que os Vouchers Resolverão a Crise Escolar?", *Christianity Today* (19 agosto, 1991): 29.
- Newman, Joseph W., "Subornar os Estudantes para Saírem das Escolas Públicas", *Education Week* (27 janeiro, 1999): 76, 53.
- "Não Há Escolha para os Democratas", *Wall Street Journal* (23 fevereiro, 2000).
- Norton, James H.K., "Solução ou Problema?", *Education Week* (29 março, 2000): 47.
- OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: autor, 1995).
- Olson, Lynn, "A Atenção Política Converte na Liderança", *Education Week* (12 janeiro, 2000): 1, 16-17.
- Omdahl, Richard e Jackie Ducote, "Responsabilização da Educação e o Papel da Escolha da Escola", Public Affairs Research Council of Louisiana, Inc., *Análise* n.º 299 (março, 1999).
- Pearson, Hugh, "Um Impulso Urbano para a Autossuficiência", *Wall Street Journal* (7 fevereiro, 1996).
- Peterkin, Robert, "Escolha e Reforma da Escola Pública", em Robert Lowe e Barbara Miner (eds.), *Selling Out Our Schools* (Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools, 1996).
- Peters, Tom, "Em Busca da Excelência Educacional", *Policy Review* (outono, 1990): 57-58.
- Peterson, Paul E., "Um Relatório sobre a Escolha da Escola", *Commentary* (outubro, 1997): 29-33.
- Peterson, Paul E., Jay P. Greene e Chad Noyes, "A Escolha da Escola em Milwaukee", *The Public Interest* (outono, 1996): 38-56.
- Pfaff, Leslie G., "O Direito a Escolher", *The New Jersey Monthly* (15 setembro, 2000).
- Pierce, R.K., *What Are We Trying to Teach Them Anyway?* (São Francisco: Institute for Contemporary Studies, 1993).
- Pogrow, Stanley, "Reformando os Candidatos a Reformadores", *Phi Delta Kappan* 77, n.º 10 (junho, 1996): 656-67.
- Price, Hugh B., "Estabelecer Uma Carta dos Direitos Académicos", *Education Week* (17 março, 1999): 54-55, 76.
- "Professor: A Educação nos EUA Está a Ser Castrada", *School Reform News* (dezembro, 1998): 3.
- Public Education Network, "Pais Preferem Resultados Académicos à Integração", *School Reform News* (novembro, 1998): 6.
- Quade, Quentin L., "Cuidado! Se a Escolha da Escola é Tão boa, porque não a Temos", *Network News and Views* (janeiro/fevereiro, 1996).

- , *Financing Education* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1996).
- , *The National Education Association vs. America's Parents*, mimeografado, Marquette University, Marquette, Wisc., 1997.
- , “Colocar a Armadura e Avançar. Nunca Desistir!”, *School Reform News* (junho, 1998): 16, 20.
- , “Devem os Dólares dos Impostos Matar a Independência das Escolas?”, página Web do Blum Center, www.marquette.edu/blum/taxkill.html (8 agosto, 2000).
- Rasell, Edith e Richard Rothstein (eds.), *School Choice: Examining the Evidence* (Washington: Economic Policy Institute, 1993): xii.
- Raspberry, William, “Vamos pelo Menos Fazer Uma Experiência com a Escolha da Escola”, *The Washington Post* (16 junho, 1997).
- , “O Caso Histórico da Escolha da Escola”, *Washington Post* (17 agosto, 1998): A19.
- Ravitch, Diane, *The Troubled Crusade* (Nova Iorque: Basic Books, 1983): 233.
- , “Crianças de Alguém”, *Brookings Review* (outono, 1994).
- Raywid, Mary A., “Orientações de Escolha, Discussões e Perspetivas”, *Educational Policy* 6, n.º 2 (junho, 1992): 112-13.
- “Reality Check 2000”, *Education Week* (16 fevereiro, 2000): S1-S8.
- Rector, Robert, “A Importância dos Vouchers para a Saúde Social”, em Independence Institute, *Colorado in the Balance* (Denver: Independence Institute, 1995).
- Rees, Nina S., “Os Benefícios da Escola Pública com os Vouchers das Escolas Privadas”, *Policy Review* (janeiro/fevereiro, 1999): 16-19.
- , “Lutar por Uma Boa Educação”, *A Heritage Foundation Op-Ed* (7 setembro, 1999).
- , “A Visão de Voucher de Johnson”, *School Reform News* (novembro, 1999): 5.
- , “Relatório Anual da Escolha da Escola, 2000”, *The Heritage Backgrounder*, n.º 1354 (30 março, 2000).
- , “Será que o 106.º Congresso Promoverá a Escolha da Escola?” *School Reform News* (abril, 2000): 3.
- , “Finalmente Livres: América Negra Adere à Escolha da Escola”, *Policy Review* (novembro/dezembro, 1996).
- Reese, Charley, “Vouchers São Uma Má Ideia”, *The Orlando Sentinel* (19 novembro, 1998).
- Reinhard, Beth, “Thompson Ameaça Apropriar-se de Milwaukee”, *Education Week* (28 janeiro, 1998): 8.
- Republican Main Street Partnership, *Defining the Federal Role in Education: A Republican Perspective* (Washington: autor, 2000).
- Richman, Sheldon, *Separating School and State* (Fairfax, Va.: The Future of Freedom Foundation, 1994).
- Richter, Bob, “Estudantes Especiais Perdidos Num Sistema Sombrio”, *San Antonio Express-News* (21 maio, 2000).
- Rickover, Hyman G., *Education and Freedom* (Nova Iorque: E.P. Dutton and Co., 1959). Roberts, Donald J., *Policy Review* (outono, 1990): 58.
- Rockwell, Llewellyn, “Iniciativa Onerosa Prejudicará as Escolas Privadas”, *Human Events* (28 agosto, 1993): 10.
- , “Vouchers Escolares: Um Inimigo da Religião”, *The Wanderer* (setembro, 1998). Rothbard, Murray, *Free Market* (janeiro, 1994): 1.
- Rouse, Cecilia E., *Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program* (Washington: National Bureau of Economic Research, 1996).
- Salganik, Laura H., “Ascensão e Queda dos Vouchers Escolares”, *Teachers College Record* 83 (1981): 263.
- Sanchez, Rene, “Riley Lança Ataque Contra os Vouchers Escolares”, *Washington Post* (24 setembro, 1997): A6.
- Sandham, Jessica L., “Flórida Aprova o 1.º Plano Estadual de Voucher”, *Education Week* (5 maio, 1999): 1, 21.
- Sarason, Seymour B., *How Schools Might Be Governed and Why* (Nova Iorque: Teachers College Press, 1997); p. xii.
- , *The Predictable Failure of Educational Reform* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990).
- Savas, Emanuel S., *Privatizing the Public Sector* (Chatham, N.J.: Chatham House, 1982), p. 102.
- , *Privatization: The Key to Better Government* (Chatham, N.J.: Chatham House, 1987).
- Sawhill, Isabel V. e Shannon L. Smith, “Vouchers para a Educação Primária e Secundária”, em *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services* (Washington Conference: Brookings Institution, 2-3 outubro, 1998): 150-54.
- Shleifer, Andrei, “Estado Versus Propriedade Privada”, *Journal of Economic Perspectives* 12, n.º 4 (outono, 1998): 133-50.
- Schnaiberg, Lynn, “Empresas Esperam Obter Lucro das Escolas Charter”, *Education Week* (10 dezembro, 1997): 14.
- , “Escolas Charter Debatem-se com Prestação de Contas”, *Education Week* (10 junho, 1998): 1, 14.
- Schneider, Mark, Paul Teske, Melissa Marschall e Christine Roch, “A Escolha da Escola Constrói Comunidade”, *The Public Interest* (outono, 1997): 86-90.
- Schundler, Brett, “Dinheiro Público para o Público”, *Michigan Education Report* (outono, 1998): 12.
- Segal, Troy, “Salvar as Nossas Escolas”, *Business Week* (14 setembro, 1992): 70-78.
- Shanker, Albert e Bella Rosenberg, em Simon Hakim, Paul Seidenstat e Gary Bowman (eds.), *Privatizing Education and Educational Choice* (Westport, Conn.: Praeger Publishers, 1994).
- Shapiro, Walter, “Escolha Difícil”, *Time* (16 setembro, 1991): 55.
- Shellock, Richard, “Escolha versus Conflito na Educação”, *A Sutherland Institute Policy Perspective* (27 agosto, 1996).
- Shlaes, Amity, “A Próxima Grande Novidade do Mercado Livre”, *Wall Street Journal* (9 julho, 1998).
- , “O Programa de Voucher Passa o Teste”, *Wall Street Journal* (30 outubro, 1998).
- Shleifer, Andrei, “Estado versus Propriedade Privada”, *Journal of Economic Perspectives* 12, n.º 4 (outono, 1998): 133-50.
- Shokraii, Nina H., “O que as Pessoas Dizem sobre a Escolha da Escola”, *The Heritage Foundation Backgrounder* 1188 (2 junho, 1998): 3-4.
- Shokraii, Nina H. e John S. Barry, “Dois Elogios à S. 1: A Lei da Escola Segura e Acessível de 1997”, *The Heritage Foundation Issue Bulletin* 232 (14 maio, 1997): 5.
- Silva, Mark, “Câmara dos Representantes Aprova Programa de Bush para as Escolas Públicas”, *Miami Herald* (29 abril, 1999).
- Singal, Daniel J., “A Outra Crise na Educação Americana”, *The Atlantic Monthly* (novembro, 1991): 59-74.
- Smith, Kevin B. e Kenneth J. Meier, *The Case against School Choice* (Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1995).

- Smoley, Eugene R., Jr., *Effective School Boards* (São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999).
- Solmon, Lewis C., Michael K. Block e Mary Gifford, *A Market-Based Education System in the Making* (Phoenix, Ariz.: Goldwater Institute, 2000).
- Sowell, Thomas, “Literacia Económica Escapa à Maioria”, *San Antonio Express-News* (4 janeiro, 1995).
- , “Os Governos Têm Promovido a Discriminação”, *The Des Moines Register* (5 agosto, 1995): 7.
- Stanfeld, Rochelle, “Uma Mudança de Marés nos Vouchers”, *National Journal* (27 setembro, 1997): 1911.
- Stecklow, Steve, “Resultados SAT Aumentam Muito após Reformulação do Teste”, *Wall Street Journal* (24 agosto, 1995): B1, B12.
- Steurle, C. Eugene, “Problemas Comuns para Programas de Voucher”, em *Vouchers and Related Delivery Mechanisms: Consumer Choice in the Provision of Public Services*, conferência (2-3 outubro, 1998), documentos (Washington: Brookings Institution, 1998): 15.
- Stevenson, Harold W., “Aprender com as Escolas Asiáticas”, *Scientific American* 267, n.º 6 (dezembro, 1992): 70-76.
- Stewart, Marilyn, “Lei do Voucher Discriminatória, Enganadora”, *San Antonio Express-News* (5 março, 1999).
- Styring, William, “Professores e Escolha da Escola”, *American Outlook* (primavera, 1998): 49-51.
- Sykes, Charles J., *Dumbing Down Our Kids* (Nova Iorque: St. Martins Press, 1995).
- Talbot, Stephen, “A Batalha sobre a Escolha da Escola”, *PBS Frontline* (23 maio, 2000).
- “Terceiro Estudo Internacional de Matemática”, *School Reform News* (abril, 1998): 1.
- Testa, William A. e Surya Sen, “A Escolha da Escola e a Competição (Resumo da Conferência)”, *Chicago Fed Letter* #143a (julho, 1999).
- Texas Education Agency, *Academic Excellence Indicator System: 1996-97 State Performance Report* (1997).
- Thomas, Cal, “Não é Necessário Pensar Muito para Verificar que a Educação Está a Falhar”, *San Antonio Express-News* (15 julho, 1996).
- , “A Escolha da Escola Salva Crianças”, *San Antonio Express-News* (15 junho, 1998): 11A.
- Thompson, Bruce R., “Escolha da Escola: Mudar a Visão sobre o Ensino Público” (entrevista, maio, 1999).
- Tiebout, Charles, “Uma Teoria Pura dos Gastos Locais”, *Journal of Political Economy* 64 (outubro, 1956): 416-24.
- Tirozzi, Gerald, “Vouchers: Uma Resposta Questionável a Uma Pergunta que não Existe”, *Education Week* (23 abril, 1997): 64-65.
- , “Vouchers para Alguns Prejudicam os Restantes”, *Education Week* (10 fevereiro, 1999): 37.
- Toch, Thomas, “Porque é que os Professores não Ensinam”, *U.S. News & World Report* (26 fevereiro, 1996): 62.
- , “O Bazar da Nova Educação”, *U.S. News & World Report* (27 abril, 1998): 34-36.
- Trevino, Julian H., “O Objetivo da Educação é Proporcionar Escolhas”, *San Antonio Express-News* (15 junho, 1998): 11A.
- Totty, Michael e Anne Reifenberg, “Receio dos Resultados do TAAS Faz as Empresas de Preparação de Exames Florescerem”, *Wall Street Journal* (29 abril, 1998): T1, T3.
- Trujillo, Anthony, entrevista, “Parede a Parede, para Todas as Crianças”, *School Reform News* (fevereiro, 1999): 20, 16.
- TSTA/NEA, *Our Public Schools: The Best Choice for Texas*, mimeografado, Austin, Tex., 1994.
- Twentieth Century Fund, *Facing the Challenge: The Report of the Twentieth Century Fund Task Force on School Governance* (Nova Iorque: The Twentieth Century Fund Press, 1992).
- Udall, Denis, carta ao Editor, *Education Week* (8 julho, 1998): 41, 43.
- “Ultrapassar a Oposição à Escolha da Escola”, *School Reform News* (dezembro, 1998): 11.
- Vanourek, Greg, “A Cruzada da Escolha”, *Network News and Views* (dezembro, 1996).
- Vedder, Richard K., *Can Teachers Own Their Own Schools?*, Relatório do Independence Institute (2000).
- Viteritti, Joseph, “O Despertar de Blaine: Escolha da Escola, a Primeira Emenda e Direito Constitucional Estatal”, *Harvard Journal of Law and Public Policy* 21, n.º 3 (verão, 1998): 657-718.
- , *Choosing Equality* (Washington: Brookings Institution, 2000).
- Voliva, Sharon G., “Apoio Público a Escolas não Públicas”, *PrairieNet.org* (acedido a 26 de agosto, 1999).
- Wagenheim, Wendy, “Porque é que o Dinheiro Público não Deveria Ir para as Escolas Privadas”, *Michigan Education Report* (outono, 1998): 12.
- , “ACLU Hipócrita na Escolha da Escola, Atacam os Críticos”, *Michigan Education Report* (outono, 1999): 5.
- Wagner, Tony, “Escolha da Escola: Para quê?” *Phi Delta Kappan* 78, n.º 1 (setembro, 1996): 71.
- Walberg, Herbert J., “Teoria de Mercado sobre a Escolha da Escola”, *Education Week* (12 julho, 2000): 49.
- Walsh, Mark, “Vouchers Enfrentam Teste Jurídico Decisivo no Wisconsin”, *Education Week* (11 março, 1998).
- , “Auditoria Crítica Programa de Vouchers de Cleveland”, *Education Week* (15 abril, 1998).
- , “Relatório Assinala Resultados Contraditórios dos Vouchers”, *Education Week* (2 dezembro, 1998): 3.
- , “Giuliani Propõe um Programa de Voucher para Nova Iorque”, *Education Week* (27 janeiro, 1999): 3.
- , “‘Ground Zero’ para os Vouchers”, *Education Week* (17 março, 1999): 46-51.
- Weinschrott, David J. e Sally B. Kilgore, *Educational Choice Charitable Trust: An Experiment in School*, Hudson Institute Briefing Paper #189, 1998.
- Wells, Amy S., *Time to Choose* (Nova Iorque: Hill e Wang, 1993).
- Wenman, Cosmo, “Cortes na Escolha: O Verdadeiro Impacto dos Vouchers de Milwaukee”, *Reason* (dezembro, 1996).
- Wessel, David, “A Perspetiva”, *Wall Street Journal* (19 novembro, 1998): A1.
- West, E.G., “Autonomia na Provisão Escolar: Significado e Implicações-Ensaio”, *Economics of Education Review* 11, n.º 4 (1992): 417-25.
- , *Education and the State*, 3.ª edição (Indianápolis: Liberty Fund, 1994).
- , *Education Vouchers in Practice and Principle: A World Survey* (Washington: Documento de Trabalho do Desenvolvimento do Capital Humano #64, fevereiro, 1996).
- Wheelan, Charles, “Virar do Aveso a Escolha da Escola”, *New York Times* (25 maio, 1999): A31.

- White, Kerry A., "Antecipando a Curva", *Education Week* (13 janeiro, 1999): 34.
- Wilgoren, Jodi, "Jovens Negros Veem os *Vouchers* Escolares como Uma Questão de Direitos Civis", *New York Times* (9 outubro, 2000).
- Williams, Joe, "MPS Garante Ajuda aos Leitores Fracos", *Milwaukee Journal Sentinel* (23 dezembro, 1998).
- Wirt, Frederick e Michael Kirst, *The Political Dynamics of American Education* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1997).
- Witte, John F., *The Market Approach to Education: An Analysis of America's First Voucher Program* (Princeton: Princeton University Press, 2000).
- Witte, John F. e Mark E. Rigdon, "Reformas da Escolha da Escola: Elas Modificarão as Escolas Americanas?", *Publius: The Journal of Federalism* (verão, 1993): 95-114.
- Witte, John F., Andrea B. Bailey e Christopher A. Thorn, *Third-Year Report, Milwaukee Parental Choice Program* (Madison, Wisc.: Department of Political Science e The Robert La Follette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin, dezembro, 1993).
- Wolk, Ronald, "O que é Melhor para as Crianças?" *Education Week* (4 novembro, 1998): 47.
- Wyckoff, Paul G., "Um Novo Caso para os *Vouchers*", *Journal of Policy Analysis and Management* 10, n.º 1 (1991): 112-16.
- Yergin, Daniel e Joseph Stanislaw, *The Commanding Heights* (Nova Iorque: Simon e Schuster, 1998).
- Zafra, S. James e Margaret Fleming, *A Study of Discrepant Reading Achievement of Minority and White Students in a Desegregating School District: Phase IV* (Cleveland, Ohio: Escolas Públicas de Cleveland, Departamento de Investigação e Análise, 1982).
- Zellner, Wendy, "Lutar por *Vouchers*", *Business Week* (7 fevereiro, 2000).

Ficha técnica

As guerras da escolha da escola
John Merrifield

Associação dos Estabelecimentos
de Ensino Particular e Cooperativo

First published in the United States
by Rowman & Littlefield Education,
Lanham, Maryland U.S.A.
Published by permission.
All rights reserved.

Publicado pela primeira vez nos E.U.A.
por Rowman & Littlefield Education,
Lanham, Maryland U.S.A.
Publicado sob licença.
Todos os direitos reservados.

Organização e edição
Rodrigo Queiroz e Melo

Tradução
Artur Correia

Revisão
Laurinda Brandão

Produção
Sofia Reis

Design e paginação
João Ribeiro Soares

Lisboa, novembro de 2016

Depósito Legal 417211/16
ISBN 978-972-98172-7-4