



Universidade de Aveiro
Ano 2024

**MARILINE GRANGEIA
SANTOS**

**ESCOLAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO – UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS PERCEÇÕES SOBRE A
GESTÃO PRIVADA DA ESCOLA PÚBLICA**



Universidade de Aveiro
Ano 2024

**MARILINE GRANGEIA
SANTOS**

**ESCOLAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO – UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS PERCEÇÕES SOBRE A
GESTÃO PRIVADA DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Administração e Políticas Educacionais, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e cofinanciado pelo FSE, através do PDQI - Programa Demografia, Qualificações e Inclusão, no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2020.04476.B (<https://doi.org/10.54499/2020.04476.BD>).



*aqui estão os meus, os meus mestres, a minha prole; aqui está, por eles,
o que me liga a todos*

Albert Camus¹

¹ *in* O Averso e o Direito

o júri

presidente

Prof.^a Doutora **Maria Teresa Marques Baeta Cortez Mesquita**
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor **José Joaquim Ferreira Matias Alves**
Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa

Prof. Doutor **António Augusto Neto Mendes** (Orientador)
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora **Ana Sofia Alves da Silva Cardoso Viseu**
Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora **Dora Maria Ramos Fonseca**
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora **Andreia dos Santos Gouveia**
Professora Auxiliar da Universidade Portucalense

agradecimentos

Fechar um ciclo. Encerrar capítulos.

Independentemente dos sentidos metafóricos que possam ser atribuídos às expressões, há toda uma rotina literal e física que se impõe nesta fase – o guardar dos livros, sejam eles em formato físico ou digital, uns definitivamente, outros apenas até que novos desafios (ou apenas a nostalgia) os tragam de volta à mesa de trabalho.

Para além disto, “terminar” a escrita é também reconhecer nos outros, pelas leituras proporcionadas, pelos conselhos dados, os mestres que, por vezes, gostaríamos de ter sido. Para todos esses mestres, especialmente ao meu orientador, um muito obrigada. Um obrigada, não só pelo apoio a nível académico e pela orientação científica, mas pela amizade e pela disponibilidade (e paciência) para responder a todos os milhares de dúvidas, sobretudo pela boa disposição e o sentido de humor com que o fez, arrancando-me sorrisos mesmo nos dias mais sombrios.

Ainda no meio académico, a todos os investigadores que analisaram e validaram matrizes e inquéritos, corrigiram, cortaram, criticaram, acrescentaram, que reviram ou “revisaram”, dependendo da variante do português, resumos, textos, artigos, fica igualmente uma palavra de agradecimento.

Ouvi dizer que este seria um percurso difícil e solitário. Difícil, sim, por vezes. Solitário, de todo. As memórias que ficam são de parcerias e cumplicidades, divertidas. A organização ou a participação nos eventos são bem o exemplo disso: o PI num minuto, as jornadas, os OGE, os encontros da FCT, só para lembrar alguns que com certeza vão arrancar sorrisos aos magnânimos envolvidos e aos protagonistas de algumas cenas bem caricatas.

Entre docentes, colegas de curso e pessoal do CIDTFF, Educa_Lab, do LCD e do LabEling, foram imensos aqueles que encheram os dias de boa disposição, abraços e de café, muitas vezes quase sinónimos, porque tinham sempre uma palavra de ânimo ou porque simplesmente lembravam a hora de desligar o computador e ir para casa. Embora não vos nomeie um a um, sintam-se acarinhados de igual forma. Para todos vocês, um muito obrigada.

Mas não só de académicos e “mestres” é feita uma tese, existe todo um suporte e uma rede de apoio que merecem também destaque.

Àqueles dois que serão a minha prioridade a vida toda, os meus filhos, grandes cúmplices e companheiros *de* e *da* viagem, um muito obrigada por tudo.

É também devido um agradecimento ao “pessoal” do Agrupamento de Escolas de Estarreja que, estando eu “afastada” das lides profissionais, fizeram sempre questão de me manter próxima, a par das novidades e acontecimentos mais relevantes. Literalmente, é a vocês que devo o não me ter estendido mais uns meses nos prazos de entrega.

agradecimentos (continuação)

Ainda que tantos outros tenham contribuído para o concluir desta etapa, outros há que, física ou digitalmente, estiveram sempre presentes e que se tornaram parte daquela tribo com quem escolhemos partilhar o que vai bem além da família, da profissão e da academia. A esses devo muito mais do que um simples obrigada. Pelo apoio incondicional, (re)visão científica e não científica, esclarecimentos de dúvidas metodológicas e existenciais, pelos conselhos assertivos e disruptivos, desbloqueios de escrita e emocionais, pelas músicas, pelo vinho, pelas cervejas, pelas poesias, pelos abraços e impropérios nos momentos certos, pela beleza do caos que trouxeram à minha vida tão organizada em folhas de Excel, pelas *selfies* com a Alice, pelo arrastar da chinela corredor fora, pelos almoços e jantares, pelos passeios na praia quando nada mais funcionava, pelas gargalhadas sem contar, pelas horas passadas a conversar ou em silêncio, a “desconstruir” e a construir laços que hão de ficar para a vida. Numa ordem que é meramente alfabética, Catarina, Cristina, Dorinda, Elisabete, Filipa, Helena, Hugo, Johnny, Luz, Marcus, Márcia, Marta, Raquel e Teresa, incluindo-se numa (ou mais) das categorias acima, especialmente para vocês, as minhas palavras são de beijos... porque há palavras que, como as de O’Neill, nos beijam como se tivessem boca.

palavras-chave

Neoliberalismo, privatização, *charter school*, escolas independentes

resumo

A expansão de modelos de gestão privatizada da escola pública tem sido encarada como própria da evolução das organizações e dos novos modos de gestão pública. As escolas híbridas, denominadas de *charter schools* (EUA), são exemplos emblemáticos desses modelos. Comparativamente às escolas públicas tradicionais, possuem maior autonomia para definir projetos educativos e para gerir recursos financeiros e humanos. Propostas sob o lema da liberdade de escolha e tendo como garantia que dinâmicas de mercado, aliadas à gestão privada, fomentariam qualidade nos serviços educativos prestados pelo setor público, foram adotadas em vários contextos (*charter schools* no Canadá, Colômbia, EUA, Nova Zelândia; as *academies* na Inglaterra, e *friskolor* na Suécia). Não estando imune a estas tendências, também em Portugal, em 2013, surgiu uma proposta denominada de “escolas independentes”. Dada a moção de rejeição ao XX Governo em 2015, este “quase-projeto” acabou por não ser implementado ou sequer debatido o seu desenvolvimento. A tese que agora se apresenta é composta por um conjunto de artigos (4 publicados; 2 submetidos e em processo de avaliação) e pretende promover o debate sobre esta proposta em torno dos seguintes objetivos: compreender as lógicas globais que regulam as políticas educativas nacionais/internacionais; analisar efeitos da ideologia neoliberal em Educação; fazer o levantamento crítico da literatura sobre a gestão privada da escola pública; caracterizar as perceções existentes sobre o modelo *charter schools*, escolas livres ou independentes (de professores e diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas); e problematizar a opinião dos inquiridos sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal. No primeiro artigo, analisam-se diversas interpretações conceptuais dos fenómenos de globalização e a respetiva influência no campo da Educação. O segundo artigo tem como tema central o Neoliberalismo enquanto perspetiva enquadradora de grande parte das políticas educativas que fomentam as lógicas de mercado educativo e defendem princípios de liberdade de escolha, da livre concorrência e da descentralização. O terceiro artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura de artigos científicos, tendo por base o termo “privatização” associado a “educação” e a “escola pública”, onde se identificam sete vias processuais de privatização atribuídas a políticas de influência neoliberal globalizada. As *charter schools*, e outros modelos próximos, são o tema central do quarto artigo. Nesta revisão crítica da literatura identificam-se as principais características destas escolas e analisam-se as consequências da sua implementação nos diversos sistemas educativos.

**resumo
(continuação)**

Com o quinto e com o sexto artigo pretende-se analisar as perceções de diretores e de professores de escolas públicas portuguesas, respetivamente, sobre a gestão privada da escola pública, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência as experiências existentes noutros países. Nestes estudos, de natureza metodológica mista, os dados foram recolhidos por inquérito por questionário (IQ), aplicado no território continental português via online. O IQ foi preenchido por 81 (10% do universo) diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (públicas) e 1939 docentes (1,65% do universo), cujos dados se analisam no quinto e no sexto artigos, respetivamente. Dos dados obtidos nos IQ submetidos por diretores, apresentados no quinto artigo, concluiu-se que 75% discorda da atribuição da gestão das escolas ao sector privado. Para os diretores, a autonomia para a definição de projetos educativos e para a gestão de recursos humanos são as características do modelo mais valorizadas. O aumento de segregação e a diminuição da equidade que este modelo de escolas pode potenciar estão entre as desvantagens mais preocupantes. No artigo seis, apresenta-se uma análise dos dados obtidos nos IQ preenchidos por docentes. Conclui-se que 75% dos participantes discorda da atribuição da gestão de escolas públicas ao sector privado. A autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos adaptados à comunidade é a vantagem mais valorizada pelos docentes e o aumento da corrupção financeira é a desvantagem que consideram mais preocupante.

Este formato de tese apresenta como desvantagem, de alguma forma, a redundância que consiste na “repetição” do Estado da Arte e do enquadramento da problemática, visível por exemplo no caso destes dois artigos dedicados à apresentação de resultados. No entanto, esta alternativa possui como vantagem o incentivo à disseminação do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de investigação, aumentando o seu impacto junto das comunidades académicas e não académicas. Adicionalmente, o processo de revisão dos artigos por investigadores potencia o rigor científico e a qualidade do trabalho apresentado no âmbito dos respetivos enquadramentos teóricos e procedimentos metodológicos.

keywords

Neoliberalism, privatization, charter school, independent schools

abstract

The expansion of privatized management models in public schools has been seen as inherent to the evolution of organizations and new modes of public management. Hybrid schools, known as charter schools (USA), are emblematic examples of these models. In comparison to traditional public schools, they have greater autonomy to define educational projects and manage financial and human resources. Proposals under the banner of freedom of choice, with the guarantee that market dynamics, combined with private management, would foster quality in educational services provided by the public sector, have been adopted in various contexts (Canada, Colombia, USA, New Zealand; academies in England, and friskolor in Sweden). Not immune to these trends, Portugal also saw a proposal called "independent schools" emerge in 2013. Given the rejection motion against the XX Government in 2015, this "quasi-project" ended up not being implemented or even debated for its development. The thesis presented here consists of a set of articles (4 published; 2 submitted and under evaluation) and aims to promote debate on this proposal around the following objectives: understanding the global logics that regulate national/international educational policies; analysing the effects of neoliberal ideology in Education; critically reviewing the literature on private management of public schools; characterizing existing perceptions of charter school models, free schools, or independent schools (from teachers and directors of school clusters and non-clustered schools); and problematizing the opinions of respondents about the implementation of a similar model in Portugal. In the first article, various conceptual interpretations of globalization phenomena and their influence on the field of Education are analysed. The second article focuses on Neoliberalism as the framing perspective of much of the educational policies that promote educational market logics and advocate principles of freedom of choice, free competition, and decentralization. The third article presents a systematic review of the literature of scientific articles, based on the term "privatization" associated with "education" and "public school," identifying seven procedural pathways of privatization attributed to globally influenced neoliberal policies. Charter schools, and other similar models, are the central theme of the fourth article. In this critical literature review, the main characteristics of these schools are identified, and the consequences of their implementation in various educational systems are analysed.

**abstract
(continuation)**

With the fifth and sixth articles, the aim is to analyze the perceptions of directors and teachers from Portuguese public schools, respectively, regarding private management of public schools, its advantages and disadvantages, with reference to experiences in other countries. In these mixed-method studies, data were collected through questionnaire surveys conducted online in mainland Portugal. The questionnaire was completed by 81 (10% of the universe) directors of school clusters and non-clustered schools (public) and 1939 teachers (1.65% of the universe), whose data are analyzed in the fifth and sixth articles, respectively. From the data obtained in the questionnaires submitted by directors, presented in the fifth article, it was concluded that 75% disagree with the assignment of school management to the private sector. For directors, autonomy in defining educational projects and managing human resources are the most valued characteristics of the model. The increase in segregation and the decrease in equity that this model of schools may potentiate are among the most concerning disadvantages. In the sixth article, an analysis of the data obtained in the questionnaires filled out by teachers is presented. It is concluded that 75% of the participants disagree with the assignment of public school management to the private sector. Pedagogical autonomy to define educational projects adapted to the community is the advantage most valued by teachers, and the increase in financial corruption is the disadvantage they consider most worrying.

This thesis format has the disadvantage, to some extent, of redundancy, which consists of the "repetition" of the State of the Art and the framing of the problem, visible for example in the case of these two articles dedicated to presenting results. However, this alternative has the advantage of encouraging the dissemination of the work carried out within the research project, increasing its impact among academic and non-academic communities. Additionally, the article review process by researchers enhances the scientific rigor and quality of the work presented within their respective theoretical frameworks and methodological procedures.

Índice

LISTA DE FIGURAS.....	III
LISTA DE QUADROS.....	III
LISTA DE TABELAS.....	IV
LISTA DE GRÁFICOS.....	VI
LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 DA TEORIA À METODOLOGIA.....	9
1. ENQUADRAMENTO FACE AO ESTADO DA ARTE E APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS	11
1.1. ESTUDOS SOBRE AS “NOVAS ESCOLAS” OU O ESTADO DA ARTE.....	12
1.2. APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS QUE COMPÕEM A TESE	15
1.3. SUBSTITUIÇÃO DE TESE POR CONJUNTO DE ARTIGOS – JUSTIFICAÇÃO.....	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – ESTUDO EMPÍRICO	25
2.1. CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	27
2.2. UNIVERSO E AMOSTRAS.....	31
2.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	33
2.4. ÉTICA E DEONTOLOGIA	35
CAPÍTULO 2 ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	39
ARTIGO 1 – PARA UMA ANÁLISE DOS FENÓMENOS DE GLOBALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO	41
ARTIGO 2 – NEOLIBERALISMO EM EDUCAÇÃO – E QUANDO AS ‘UTOPIAS INDIVIDUAIS’ NÃO BASTAM?	63
ARTIGO 3 – PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	85
ARTIGO 4 – GESTÃO PRIVADA DA ESCOLA PÚBLICA – CONTRIBUTOS DE UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA	123
ARTIGO 5 - ESCOLAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO –PERCEÇÕES DE DIRETORES PORTUGUESES SOBRE A GESTÃO PRIVADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	153
ARTIGO 6 – GESTÃO PRIVADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS – PERCEÇÕES DE DOCENTES PORTUGUESES.....	177
CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
3.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES	205
3.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS	207
3.3. REFLEXÕES FINAIS	209

REFERÊNCIAS.....	215
ANEXOS.....	231
1 – QUADRO RESUMO – VIAS DE PRIVATIZAÇÃO, GLOBALIZAÇÕES E INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS.....	233
2 – MATRIZ DO IQ.....	237
3 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	251
4 – TABELAS DE SUPORTE À ANÁLISE – IQ DIRETORES.....	257
5 – TABELAS DE SUPORTE À ANÁLISE – IQ DOCENTES.....	271
6 - CATEGORIAS – JUSTIFICAÇÃO.....	286
7 – REGULAMENTO GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS – PARECER DO EDP.....	291
8 – CONSELHO DE ÉTICA E DEONTOLOGIA.....	293
9 – MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR (NOTA METODOLÓGICA).....	297
10 – EMAIL DIRETORES.....	301
11 - CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE (IQ DOCENTES).....	303

Lista de Figuras

Figura 1 - Tema central dos Artigos	7
---	---

Lista de Quadros

Quadro 1 - Disseminação do trabalho desenvolvido (2017-2024)	4
Quadro 2 - Títulos dos artigos e palavras-chave.....	7
Quadro 3 - Conceito de charter school vs escolas independentes	15
Quadro 4 - Artigo n.º 3 - Processos de privatização da Escola Pública - Uma revisão sistemática da literatura.....	16
Quadro 5 - Artigo n.º 1 - Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação	17
Quadro 6 - Artigo n.º 2 - Neoliberalismo em Educação - e quando as "utopias individuais" não bastam?	18
Quadro 7 - Artigo n.º 4 - Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura	19
Quadro 8 - Artigo n.º 5 - Escolas entre o público e o privado – uma análise das perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas	20
Quadro 9 - Artigo n.º 6 - Gestão privada das escolas públicas – perceções de docentes portugueses.....	20
Quadro 10 - Relação entre objetivos e publicações.....	21
Quadro 11 - Lista de publicações e informações sobre as revistas	23
Quadro 12 - Principais vantagens e desvantagens do IQ	28
Quadro 13 - Análise e consequentes alterações ao questionário	29
Quadro 14 - Painel de especialistas.....	30
Quadro 15 - Categorias e subcategorias de análise	34
Quadro 16 - Privatização, globalização e neoliberalismo.....	233

Lista de Tabelas

Tabela 1 - N.º de respostas por grupo da comunidade escolar	32
Tabela 2 - N.º de respostas de diretores por NUT II	32
Tabela 3 - N.º de respostas de docentes por NUT II.....	32
Tabela 4 - Respostas abertas selecionadas para análise.....	35
Tabela 5 - Questão n.º 1 – IQ Diretores	257
Tabela 6 - Questão n.º 2 – IQ Diretores	257
Tabela 7 - Questão n.º 3 – IQ Diretores	258
Tabela 8 - Concordância e discordância dos diretores – gestão privada da escola pública	258
Tabela 9 - Questão n.º 4 – IQ Diretores	259
Tabela 10 - Concordância e discordância dos diretores – constituição das entidades gestoras.....	260
Tabela 11 - Questão n.º 5 – IQ Diretores	261
Tabela 12 - Concordância e discordância dos diretores – financiamento e lucro	261
Tabela 13 - Questão n.º 6 – IQ Diretores	262
Tabela 14 - Concordância e discordância dos diretores – manutenção e encerramento.....	262
Tabela 15 - Questão n.º 7 – IQ Diretores	263
Tabela 16 - Concordância e discordância dos diretores – gestão de recursos humanos (docentes).....	263
Tabela 17 - Questão n.º 8 – IQ Diretores	264
Tabela 18 - Concordância e discordância dos diretores – liberdade de escolha	265
Tabela 19 - Questão n.º 9 – IQ Diretores	266
Tabela 20 - Nível de importância de cada vantagem – IQ Diretores.....	266
Tabela 21 - Questão n.º 10 – IQ Diretores	267
Tabela 22 - Nível de preocupação de cada desvantagem – IQ Diretores.....	268
Tabela 23 - Questão n.º 11 – IQ Diretores	268
Tabela 24 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra - IQ Diretores	269
Tabela 25 - Questão n.º 1 – IQ Docentes.....	271
Tabela 26 - Questão n.º 2 – IQ Docentes.....	271
Tabela 27 - Questão n.º 3 – IQ Docentes.....	272
Tabela 28 - Concordância e discordância dos docentes – gestão privada da escola pública	272
Tabela 29 - IQ Docentes - Questão n.º 4	273

Tabela 30 - Concordância e discordância dos docentes – constituição das entidades gestoras	274
Tabela 31 - Questão n.º 5 – IQ Docentes.....	275
Tabela 32 - Concordância e discordância dos docentes – financiamento e lucro	275
Tabela 33 - IQ Docentes - Questão n.º 6	276
Tabela 34 - Concordância e discordância dos docentes – manutenção e encerramento	276
Tabela 35 - Questão n.º 7 – IQ Docentes.....	277
Tabela 36 - Concordância e discordância dos docentes – contratação direta	277
Tabela 37 - Questão n.º 8 – IQ Docentes.....	278
Tabela 38 - Concordância e discordância dos docentes – liberdade de escolha	279
Tabela 39 - Questão n.º 9 – IQ Docentes.....	280
Tabela 40 - Nível de importância de cada vantagem – IQ Docentes	281
Tabela 41 - Questão n.º 10 – IQ Docentes.....	282
Tabela 42 - Nível de preocupação de cada desvantagem - IQ Docentes	282
Tabela 43 - Questão n.º 11 – IQ Docentes.....	283
Tabela 44 - Questão n.º 12 – IQ Docentes.....	283
Tabela 45 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra – IQ Docentes.....	284
Tabela 46 - Resultados da análise de conteúdo (IQ docentes)	303
Tabela 47 - Categoria "Parecer favorável" e subcategorias (IQ docentes).....	305
Tabela 48 - Categoria "Sim, mas..." e subcategorias (IQ docentes)	309
Tabela 49 - Categoria "Parecer desfavorável" e subcategorias (IQ docentes).....	321
Tabela 50 - Categoria "Parecer favorável" e subcategorias (IQ diretores).....	383
Tabela 51 - Categoria "Sim, mas..." e subcategorias (Q diretores).....	383
Tabela 52 - Categoria "Parecer desfavorável" e subcategorias (IQ diretores).....	385

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Conhecimento dos diretores sobre o modelo <i>charter school</i>	257
Gráfico 2 - Conhecimento dos diretores sobre a proposta de “escolas independentes”.257	
Gráfico 3 - % Concordância e discordância dos diretores– gestão privada da escola pública)	259
Gráfico 4 - % de concordância e discordância dos diretores – constituição das entidades gestoras	260
Gráfico 5 - % Concordância e discordância dos diretores – financiamento e lucro	261
Gráfico 6 - % Concordância e discordância dos diretores – manutenção e encerramento	262
Gráfico 7 - % Concordância e discordância dos diretores – contratação direta.....	264
Gráfico 8 - % Concordância e discordância dos diretores – liberdade de escolha	265
Gráfico 9 - “Vantagens” por nível de importância – IQ Diretores	267
Gráfico 10 - “Desvantagens” por nível de preocupação – IQ Diretores	268
Gráfico 11 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra – IQ Diretores.....	270
Gráfico 12 - Conhecimento dos docentes sobre o modelo <i>charter school</i>	271
Gráfico 13 - Conhecimento dos docentes sobre a proposta de “escolas independentes”	271
Gráfico 14 - % de concordância e discordância dos docentes – gestão privada da escola pública	273
Gráfico 15 - % de concordância e discordância dos docentes – constituição das entidades gestoras	274
Gráfico 16 - % de concordância e discordância dos docentes – financiamento e lucro .	275
Gráfico 17 - % de concordância e discordância dos docentes – manutenção e encerramento	276
Gráfico 18 - % de concordância e discordância dos docentes – gestão de recursos humanos (docentes).....	278
Gráfico 19 - % de concordância e discordância dos docentes – liberdade de escolha ..	279
Gráfico 20 - “Vantagens” por nível de importância - IQ Docentes.....	281
Gráfico 21 - “Desvantagens” por nível de importância - IQ Docentes	283
Gráfico 22 - Caracterização da Amostra – IQ Docentes	285

Lista de Acrónimos, Siglas e Abreviaturas

A1	Artigo 1
A2	Artigo 2
A3	Artigo 3
A4	Artigo 4
A5	Artigo 5
A6	Artigo 6
AE/ENA	Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas
CED	Conselho de Ética e Deontologia
CESAM	Centro de Estudos do Ambiente e do Mar
CIDTFF	Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
CS	Charter School
DPIA	Avaliação de Impacto sobre a Proteção de Dados
EE	Estudo empírico
EUA	Estado Unidos da América
FCT	Fundação para a Ciência e para a Tecnologia
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
FFMS	Fundação Francisco Manuel dos Santos
GRE	Guião para a reforma de Estado
IQ	Inquérito por Questionário
KIPP	Knowledge is Power Program
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
NGP	Nova Gestão Pública
NUT	Nomenclatura das Unidades Territoriais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OI	Organizações Internacionais
PAF	Coligação PSD/CDS - Portugal à Frente
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Parcerias Público-Privadas
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social Democrata
RGPD	Regulamento Geral de Proteção de Dados
RL	Revisão de Literatura
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SPN	Sindicato de Professores do Norte
UA	Universidade de Aveiro
UO	Unidade Orgânica

Introdução

Ao longo dos últimos anos, assistimos a uma tendência globalizada para a participação de entidades privadas (não estatais ou não governamentais) na prestação de serviços educacionais tradicionalmente da responsabilidade exclusiva dos Estados (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

O envolvimento do setor privado, no contexto político da introdução e/ou reforço de dinâmicas de mercado e de liberdade de escolha, é encarado por alguns setores políticos e sociais como sendo indispensável à promoção da qualidade dos serviços públicos prestados e uma mais-valia em termos de eficiência, sobretudo económica (Jules & Jefferson, 2016; Lima, 2018), ou seja, o “arquétipo da inovação e da modernização da administração pública” (Lima, 2021, p. 6). Falamos não só da introdução de modelos de gestão empresarial importados do setor privado, mas também da criação das chamadas parcerias público-privadas (PPP) (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Esta medida política – PPP – pode ter significados diversos que vão desde a contratualização do setor privado para prestação de serviços educativos públicos, financiamento direto à instituição privada, ou indireto através de *vouchers*, até à abertura de *charter schools* ou escolas semelhantes (Dallavis & Berends, 2023; Verger et al., 2020). As PPP são também adotadas com o intuito de aumentar os níveis de autonomia pedagógica, curricular e de gestão nas escolas. Neste caso, o principal objetivo é viabilizar a subcontratação ou subsidiar fornecedores privados que não estão sujeitos a determinadas regulamentações públicas, como meio de ampliar a oferta educacional, fomentar a inovação escolar e, conseqüentemente, estimular a competição entre as escolas, medidas que se alinham com as dinâmicas de mercado.

Esta alteração profunda das políticas educativas está longe de ser consensual. Jules & Jefferson (2016, pp. 130–131) defendem que a escolha do termo “parceria” não passa de “jogo de linguagem”, ou, como acrescentam López Sánchez et al. (2015, p. 110), de uma “ferramenta de política pública” usada para privatizar a Educação pública e liberalizar sistemas educativos¹.

Tendo em conta o foco deste trabalho – a privatização da gestão de escolas públicas – destacamos um modelo de escola pública gerida por entidades privadas, as *charter schools*. Implementadas inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), em resultado de uma alegada falência da escola pública (Henig, 2018; Ravitch, 2014), as *charter schools*

¹ Tradução própria da várias expressões.

foram adotadas noutros países, sobretudo onde a ideologia neoliberal se faz sentir com maior intensidade, ou onde o apoio político à administração estatal direta de serviços educativos é menor (Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

O modelo foi exportado para a Nova Zelândia, Canadá (assumindo igualmente a nomenclatura de *charter school*) e Colômbia (*Colégio en Concesión*) e serviu de inspiração para os modelos adotados na Inglaterra (*Academy*) e na Suécia (*friskola*) (Verger et al., 2017). Houve também uma tentativa de implementação do programa no Brasil (Louzano et al., 2020; Nazareth, 2019), apesar de não ser consensual entre os investigadores tratar-se do mesmo modelo de escolas por não estarem associadas a políticas de liberdade de escolha (Adrião, 2018).

Embora as dinâmicas de mercado educativo e de fomento da liberdade de escolha, associadas ao aumento da autonomia e aos princípios eficientes da gestão privada como promotores da qualidade nos sistemas educativos, sejam o grande mote das *charter schools*, Henig (2018) diz-nos que existem outros fatores (políticos, tradição organizativa, ideologias partidárias e, cada vez mais, grupos de interesse económico) com grande influência na decisão de adotar o modelo. Não esquecer, para além destes, a tendência para se imitarem outros contextos, o *policy borrowing* e o *policy learning*, o *benchmarking* e a crescente influência de organizações transnacionais (Carvalho, 2016; Edwards Jr. & Means, 2019; Henig, 2018; Mundy et al., 2016; Sellar & Lingard, 2014; Viseu, 2022; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Não estando totalmente imune a estas “tendências”, também em Portugal, durante o XIX Governo Constitucional que esteve em funções entre 2011-2015, surgiu uma proposta de solução similar ao modelo *charter school* intitulada “escolas independentes”.

A primeira menção às “escolas independentes” apareceu pela primeira vez num documento conhecido por *Guião para a Reforma de Estado* (GRE), em 2013. Posteriormente, voltou a surgir no programa governamental do XX Governo formado com maioria relativa da coligação PSD/CDS-PP, denominada Portugal à Frente (PAF), em outubro de 2015 (M. Santos, 2016).

À época, o debate não foi muito expressivo e apenas algumas vozes se levantaram contra esta medida, sobretudo vindas da oposição política e de organizações sindicais que acusavam o governo de “desresponsabilização” e de pretender privatizar a Educação (FENPROF, 2014, p. 6).

O projeto de “escolas independentes” acabou por não ser operacionalizado em virtude da mudança de ciclo político em 2015 e, com esta mudança, terminou também o debate em torno da implementação desta tipologia de escolas.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

O presente estudo pretende retomar e aprofundar o debate sobre essa proposta e analisar as perceções de docentes de escolas públicas portuguesas sobre a gestão privada das escolas públicas, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência aquele modelo norte-americano.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt, “Todo o trabalho de investigação se insere num *continuum*” (2013, p. 50). Daí que um dos motivos inerentes à escolha do tema esteja relacionado com o dar continuidade a um estudo iniciado anteriormente no âmbito da nossa dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro: “Escolas entre o público e o privado: *charter schools*, escolas livres e escolas independentes”.

Partindo da definição e caracterização das *charter schools*, no estudo empírico pretendemos analisar as perceções dos professores e diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA) sobre a gestão privada das escolas públicas e a possibilidade de implementação de um modelo semelhante no sistema educativo português como as referidas “escolas independentes”.

Na base desta investigação assumimos a seguinte pergunta:

- Quais as perceções de docentes e diretores dos AE/ENA sobre a implementação de um eventual modelo de gestão privada das escolas públicas portuguesas?

Como objetivos gerais propomos:

- i) Compreender as lógicas globais que regulam as políticas educativas nacionais e internacionais;
- ii) Analisar efeitos da ideologia neoliberal em Educação;
- iii) Fazer o levantamento crítico da literatura sobre a gestão privada da escola pública;
- iv) Caracterizar as perceções de professores e diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sobre privatização da gestão de escolas públicas (*charter schools*, escolas livres ou independentes);
- v) Problematizar a opinião de diretores e docentes de AE/ENA sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal.

Considerando a questão e os objetivos propostos, conduzimos a presente investigação optando pela substituição da tese tradicional por um conjunto de trabalhos de investigação considerados coerentes e relevantes para a área científica do doutoramento em questão².

² Circular n.º 3/CC/2020, Universidade de Aveiro.

O corpo do trabalho é composto por seis artigos científicos: 4 artigos publicados e 2 em processo de avaliação em “revistas com comités de seleção de reconhecido mérito internacional”, em conformidade com a alínea a) do número dois do artigo 31.º, Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto; com a alínea a) do n.º 1 do artigo 63.º do Regulamento n.º 833/2021, de 3 de setembro (Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro) e da Circular n.º 03/CC/2020 (Universidade de Aveiro).

A atribuição do grau de doutor não está limitada à publicação de artigos científicos, pois implica o desenvolvimento de outras competências relacionadas com o trabalho de investigação. A par deste, existe também a obrigatoriedade e o dever ético da disseminação e partilha do trabalho desenvolvido ao longo do Programa Doutoral (Quadro 1), até pelo facto deste ter sido financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT), com a atribuição de uma bolsa de doutoramento com a referência 2020.044.76.BD, durante três anos e iniciada a 1 de fevereiro de 2021.

Temos plena consciência de que a visibilidade dos resultados da investigação é fundamental, não só junto da comunidade académica, mas junto da comunidade escolar e dos atores que nelas intervêm diretamente, pois só “assim os resultados da investigação poderão ser usados para justificar decisões de política educativa” (Morais & Neves, 2007, p. 99).

Quadro 1 - Disseminação do trabalho desenvolvido (2017-2024)

Atividade	Referência
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Santos, M., Rodrigues, C., & Neto-Mendes, A. (2023, fevereiro 7-9). <i>Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?</i> [Paper presentation]. VII Congresso Ibero-Americano e X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Política e Gestão da Educação, Lisboa. • Santos, M., Rodrigues, C., & Neto-Mendes, A. (2022, julho 20-22). <i>Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação</i> [Paper presentation]. 3.º International Conference on Research in Education, Porto. • Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022, janeiro 27-29). <i>Escolas entre o público e o privado - Uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas</i> [Paper presentation]. 5.º Encontro Anual de Economia Política/Apresentação de Projetos - Escola de Inverno, Universidade do Algarve, Faro. • Santos, M. (2020, setembro 10-12). <i>Privatização da Escola Pública - Uma revisão sistemática da literatura</i> [Paper presentation]. XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto. • Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2020, fevereiro 7-8). <i>Escolas entre o público e o privado - Uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas</i> [Paper presentation]. IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação, Universidade de Évora, Évora. • Santos, M., & Rodrigues, C. (2019, novembro 7-8). <i>A privatização da gestão e a promessa de garantia de qualidade nas organizações educativas – O caso das Charter Schools (EUA)</i> [Paper presentation]. IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar: (Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a Educação básica, secundária e superior, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Atividade	Referência
	<ul style="list-style-type: none"> Santos, M., & Rodrigues, C. (2019, julho 13-14). <i>O Programme of International Student Assessment (PISA) – Avaliação Comparativa e Regulação de Políticas Educativas</i> [Paper presentation]. II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, Universidade do Porto, Porto. Santos, M. (2017, maio 8-9). <i>Rede escolar, descentralização e privatização: o caso da Suécia</i> [Paper presentation]. VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar: Rede escolar (re)configurações, tensões e desafios, Universidade de Aveiro, Aveiro.
Comunicação em Poster	<ul style="list-style-type: none"> Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2021, novembro 15-17). <i>Privatização da Escola Pública - Uma revisão sistemática da literatura</i> [Poster presentation]. XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Madrid. 10.13140/RG.2.2.21677.61925 Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2021, junho 28-30). <i>Escolas entre o público e o privado - Uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas</i> [Poster presentation]. Ciência 21 - Encontro para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13309.90083
Publicações em capítulo de livro	<ul style="list-style-type: none"> Santos, M. (2017). Rede escolar, descentralização e privatização: o caso da Suécia. In A. Neto-Mendes, J. Adelino Costa, M. Gonçalves, & D. Fonseca (Eds.), <i>Rede escolar (re)configurações, tensões e desafios</i> (pp. 291-321). Universidade de Aveiro. Santos, M., & Rodrigues, C. (2019). O Programme of International Student Assessment (PISA) – Avaliação Comparativa e Regulação de Políticas Educativas. In C. Leite, & P. Fernandes (Eds.), <i>Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas – contributos teóricos e práticos</i> (pp. 353-366). Universidade do Porto. Santos, M., & Rodrigues, C. (2021). A privatização da gestão e a promessa de garantia de qualidade nas organizações educativas – O caso das Charter Schools (EUA). In M. Gonçalves, A. Neto-Mendes, D. Fonseca, & J. Adelino Costa (Eds.), <i>(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior</i> (pp. 289-312). Universidade de Aveiro.
Publicações em livros de resumos	<ul style="list-style-type: none"> Santos, M., Rodrigues, C., & Neto-Mendes, A. (2022). Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação. In <i>International Conference on Research in Education, Escola Superior de Educação</i> (p.113). Politécnico do Porto Santos, M. (2020). Privatização da Escola Pública - Uma revisão sistemática da literatura. In L. Correia, & T. Neves (Eds.), <i>Liberdade, Equidade e Emancipação - XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i> (pp. 428-429). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN: 978-989-95390-2-0 Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2020). Escolas entre o público e o privado - Uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas. In L. Sebastião (Ed.), <i>Investigar em Educação: desafios epistemológicos e metodológicos - IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação</i> (p. 39). Universidade de Évora.
Organização de eventos científicos	<ul style="list-style-type: none"> Comissão organizadora - <i>VIII Jornadas Caminhos de Investigação em Educação</i>, realizadas no âmbito do Programa Doutoral em Educação, Universidade de Aveiro, 29 de junho de 2023. Comissão organizadora - <i>Seminário Aconselhamento no Luto em Portugal</i>, Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, 5 de maio de 2023. Comissão Organizadora - <i>Atividades Pós-Congresso do VII Congresso Ibero-Americano e X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Política e Gestão da Educação</i>, Universidade de Aveiro, 9 de fevereiro de 2023. Comissão Organizadora do <i>X Simpósio de Organização e Gestão Escolar: Gestão da incerteza na Educação: (des)continuidade e desafios</i>, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, 20 e 21 de novembro de 2021. Comissão Organizadora - <i>Ciência no Sal</i>, realizado no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação I do Programa Doutoral em Educação, Universidade de Aveiro, online, 17 de abril de 2020 Comissão Organizadora - <i>IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar: (Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior</i>, Universidade de Aveiro, 7 e 8 de novembro de 2019.

Nota: Elaboração própria

O presente documento, organizado em três capítulos, pretende apresentar o enquadramento e o desenvolvimento da investigação, respondendo à exigência de que a substituição da tese por um conjunto de trabalhos seja enquadrada tendo em conta o seguinte³:

- a) Enquadramento face ao “estado da arte”;
- b) Relevância dos contributos e elementos de inovação;
- c) Perspetiva integradora e conclusões gerais.

No primeiro capítulo, denominado de “Enquadramento e apresentação do(s) estudo(s)”, para além do enquadramento face ao “estado da arte”, considerando a alínea a), apresentamos a justificação da opção de substituição da tese por um conjunto de artigos, bem como os próprios artigos. Neste capítulo, aprofundar-se-ão também as opções metodológicas, por consideramos que nos Artigos 5 e Artigos 6, pela limitação imposta pela própria estrutura, não foi possível dar-se o destaque e o detalhe necessário às mesmas.

O capítulo dois, “Apresentação dos Artigos Científicos”, é constituído pela reprodução dos artigos tal como foram publicados (A2, A4, A5 e A6) e/ou submetidos e em processo de avaliação (A1 e A3). O Artigo 1 (A1), o Artigo 2 (A2), o Artigo 3 (A3) e o Artigo 4 (A4) são revisões de literatura (RL) narrativa e/ou crítica (A1, A2 e A4) e revisão sistemática (A3). Os Artigos 5 e 6 (A5 e A6) têm como foco o estudo empírico realizado e apresentam a análise dos dados recolhidos (Quadro 2).

Os artigos ordenaram-se numa perspetiva macro-micro (Figura 1), isto é, partindo de uma visão macro, do global e das globalizações e da forma como as ideologias “viajam” e se regulam políticas educativas transnacionalmente (A1), passamos para a análise de uma ideologia específica – o neoliberalismo (A2) – e afunilamos para os processos de privatização que dela decorre (A3). Dentro da privatização da gestão da escola pública, ainda a nível internacional, analisam-se os modelos semelhantes às *charter schools* existentes (A4) e, já numa perspetiva micro, apresentam-se os resultados do estudo empírico (EE) realizado a nível nacional em Portugal continental (A5 e A6).

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado “Considerações Finais”, realizamos uma síntese da discussão dos resultados, relevância dos contributos e principais conclusões da investigação, salvaguardando as alíneas b) e c) dos documentos enquadramentos da tipologia de tese por artigos (ponto um do artigo 63.º do Regulamento n.º 833/2021 e ponto

³ Ponto um do artigo 63.º do Regulamento n.º 833/2021 e ponto dois da Circular n.º 3/CC/2020, Universidade de Aveiro

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

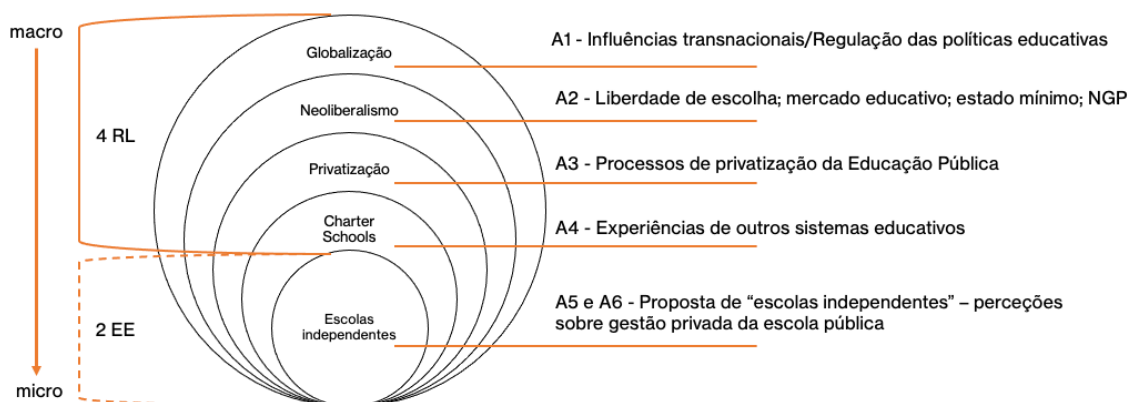
dois da Circular n.º 3/CC/2020, Universidade de Aveiro). Neste capítulo, são também apresentadas as limitações sentidas ao longo da investigação e elencadas propostas para futuras investigações.

Quadro 2 - Títulos dos artigos e palavras-chave

N.º	Título dos artigos		Palavras-chave
A1	Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação	RL	globalização; mercado educativo; privatização; regulação de políticas educativas
A2	Neoliberalismo em Educação – e quando as 'utopias individuais' não bastam?	RL	individualismo; gerencialismo; neoliberalismo; mercado educativo; segregação
A3	Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura	RSL	revisão sistemática da literatura; privatização; educação pública; políticas educacionais
A4	Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura	RL	Charter Schools. Parcerias Público-Privadas. Privatização
A5	Escolas entre o público e o privado – perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas	EE	Privatização; Escola pública; Charter School; Escolas independentes; Portugal
A6	Gestão privada das escolas públicas – perceções de docentes portugueses	EE	Gestão da Escola Pública; Privatização; Portugal

Nota: Elaboração própria.

Figura 1 - Tema central dos Artigos



Nota: Elaboração própria

Capítulo 1 | Da Teoria à metodologia

1. Enquadramento face ao Estado da Arte e apresentação dos artigos

É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. (Coutinho, 2018, p. 7)

Tendo sido feita uma opção de substituição de tese por um conjunto de artigos, fazer uma abordagem ao Estado da Arte pode torna-se de alguma forma redundante visto que cada artigo, embora parte de um todo, se constitui uma unidade isolada possuindo o seu próprio enquadramento teórico onde se faz uma abordagem aos estudos existentes sobre cada um dos temas em análise.

Como já referimos na introdução deste documento, a presente investigação dá continuidade a um estudo iniciado anteriormente e do qual se elaborou uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, aquando do surgimento no panorama político nacional do conceito de “escola independente”, com o XIX e XX Governo Constitucional⁴. Este interesse prende-se também com a influência neoliberal (instituição de dinâmicas de mercado) que se faz sentir no *policy making* não só em Portugal, mas de forma transversal em diversos sistemas educativos por influência do fenómeno de globalização, ou por pressão de organismos transnacionais (Diaz Rios, 2019; Edwards Jr. et al., 2023; Lingard & Rawolle, 2010; Teodoro, 2020), na adoção da Nova Gestão Pública (NGP), nomeadamente de princípios que dizem respeito à transferência e/ou delegação de competências para o setor privado, inclusive a nível da gestão escolar (Afonso & Mendes, 2018; Verger & Normand, 2015).

Um outro motivo advém do facto da investigação sobre este tema – gestão privada da escola pública –, no contexto português, ser praticamente inexistente baseando-se, sobretudo, na análise de modelos de escolas existentes noutros sistemas educativos (Cristo, 2013; Raymond et al., 2012; Santos, 2016).

Embora o modelo de escolas seja amplamente estudado nos países onde está implementado, e dado que esta análise é feita no A4, no próximo subponto apresentaremos alguns dos estudos publicados em Portugal sobre o tema.

⁴ Guião para a Reforma de Estado, 2014; *Programa Eleitoral – Portugal à Frente*, apresentado pela coligação PSP/CDS, 2015; Programa Governamental do XX Governo Constitucional;

1.1. Estudos sobre as “novas escolas” ou o Estado da Arte

Um dos trabalhos sobre esta tipologia de escolas publicado em Portugal (Raymond et al., 2012), com um prefácio de Paulo Guinote, reúne três estudos sobre as denominadas “novas escolas”.

No primeiro estudo, Margaret Raymond (2012), analisando o caso dos EUA, apresenta o modelo *charter school* e um conjunto de dados que permitem observar aspetos positivos e aspetos negativos da implementação do modelo. De acordo com a autora, embora as *charter schools* garantam uma maior diversidade de oferta e permitam um aumento da liberdade de escolha, não é universal que o desempenho dos alunos seja superior na maioria das escolas, tal como “prometido” aquando da sua implementação.

O segundo estudo desta publicação, apresentado por Simon Steen (2012), fala-nos de um modelo de escolas holandesas denominadas “escolas independentes” que, tendo igualmente por base o aumento da diversidade e da liberdade de escolha, surgiram da necessidade do sistema educativo se

adaptar às novas condições de um Estado Social em crise e de responder a pressões sociais e políticas de diferentes origens e com matrizes ideológicas conflituantes, desde a relação com as comunidades imigrantes até à própria relação com a Europa. (Raymond et al., 2012, p. 14)

Apesar de serem modelos que conjugam a gestão privada e o financiamento 100% público, diferem das *charter schools* por serem, ao contrário destas, privadas. Ressalve-se que, no caso holandês, a Constituição “põe no mesmo pé as escolas estatais e as privadas, garantindo a liberdade de educação” (Steen, 2012, p. 70) e que, no ano da publicação deste estudo, representavam 70% das escolas existentes nos Países Baixos. Outra peculiaridade que advém deste exemplo é que 90% têm denominação religiosa e os restantes 10% têm base numa filosofia de vida ou reforma pedagógica específica (Steen, 2012). De acordo com o autor do estudo e com os dados que apresenta, a existência deste modelo de escolas promove a equidade dentro do sistema educativo e uma maior qualidade no serviço educativo prestado.

Da autoria de Alexandre Homem Cristo (2012), o terceiro estudo apresenta as experiências dos EUA, Inglaterra e Suécia, o que vai mais ao encontro da nossa investigação. De acordo com o autor, trata-se de uma síntese do estudo “Novas Escolas para o Século XXI” realizado para a Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Após uma breve definição dos modelos de escolas e dos princípios que lhes estão subjacentes, são sintetizadas as principais características e modos de funcionamento. O autor apresenta as vantagens das *charter schools*, *academies* ou *friskolor*, bem como o que está na base da suas origens nos EUA, Inglaterra e Suécia respetivamente.

Tratando-se de uma síntese de um estudo maior, neste texto o autor apresenta apenas vantagens e casos de sucesso como as *Knowledge is Power Program*; *Absolute Return for Kids Academy* (e outras associadas) e as *Kunskapsskolan*⁵ não havendo referência a casos de insucesso, ou referência às desvantagens. No entanto, o autor deixa o alerta:

não se pretende, com a exemplificação de sistemas educativos de outros países, sugerir que Portugal deva corrigir os problemas do seu sistema simplesmente importando as fórmulas de sucesso dos outros países. Não só porque isso não seria possível – cada país tem o seu contexto próprio –, como porque os exemplos internacionais são diversificados e, quanto à organização dos seus sistemas, estão longe de ser consensuais. (Cristo, 2012, p. 106)

A investigação que deu origem a este texto foi publicada no ano seguinte, também pela FFMS, denominado “Escolas para o séc. XXI: Liberdade e autonomia na educação”.

Esta investigação, maioritariamente descritiva e elaborada através de revisão de publicações científicas e análise de dados disponibilizados em fontes oficiais (ministérios da educação dos sistemas educativos, sites das escolas apresentadas, OCDE) (Cristo, 2013), divide-se em duas partes. Numa primeira parte, analisa-se o caso dos EUA e o contexto social e político que esteve na origem das *charter schools* e das *magnet schools*. Na segunda parte, são apresentados casos presentes na Europa: as *academies* na Inglaterra, *friskolor* (escolas livres) na Suécia e as escolas independentes holandesas e dinamarquesas (embora estas, como vimos em Steen (2012), contrariamente às restantes, sejam escolas privadas que tem financiamento público).

O autor apresenta casos de sucesso em cada um destes locais centrando-se sobretudo nas mais valias e vantagens das chamadas “novas escolas”, em termos de “inovação educativa”, “maior autonomia” e “melhoria de resultados”. Embora neste trabalho faça menção ao contraditório e aos efeitos negativos dentro dos sistemas educativos onde foram implementados, como o aumento da segregação social ou académica, fá-lo enquanto “acusações” infundadas pelos opositores às políticas de liberdade de escolha, isto no caso dos EUA (Cristo, 2012, p. 44). Acrescentando que os resultados apresentados

⁵ Escolas do conhecimento – tipologia de *friskola* com abordagem educativa personalizada e que parte da identificação das necessidades educativas de cada aluno.

pela investigação académica são inconclusivos, além de que “sofrem das dificuldades metodológicas e da heterogeneidade das escolas, que impedem a generalização dos seus resultados” (Cristo, 2013, p. 41).

Apesar do estudo referir maioritariamente aspetos positivos e vantagens, o investigador reforça que o objetivo da apresentação deste tipo de investigação não passa por querer importar o modelo de forma acrítica para o contexto português, mas contribuir para um debate público assente em três perspetivas: (1) aumentar o conhecimento sobre outros sistemas educativos e sobre políticas educativas; (2) contribuir para o esclarecimento de conceitos como a “autonomia escolar” como esta se concretiza em diversos sistemas educativos; (3) guiar o debate público mais por aspetos quantitativos do que por “mitos ideológicos” (Cristo, 2013, p. 102). Até porque, como nos diz o autor, as “experiências internacionais são, cada vez mais, uma peça fundamental na reflexão sobre as nossas políticas públicas” (Cristo, 2013, p. 97).

Os estudos acima referidos apesar de possuírem alguma afinidade com a investigação que este documento enquadra, tratando-se de escolas públicas cuja gestão foi entregue ao setor privado, o seu enquadramento faz-se pela defesa dos princípios da liberdade de escolha, da melhoria da qualidade via dinâmicas de mercado e aumento da autonomia, deixando para segundo plano, à exceção de Raymond (2012), os aspetos negativos que destas políticas advém. Porém, não podemos esquecer a distância temporal e o facto destes estudos se basearem noutros publicados entre 2001 e 2012, sobre os quais decorreram mais do que uma década, duas em alguns casos, estando já desfasados da realidade.

Atualmente a investigação académica comprova que os efeitos negativos superam os positivos, e que são pontuais os casos de sucesso, como demonstramos no quarto artigo apresentado no segundo capítulo.

Por último, refira-se também o estudo que antecedeu a investigação que agora se apresenta e que resultou, em parte, da emergência da proposta de “escolas independentes” apresentada pelo XIX Governo Constitucional.

Nesta dissertação de mestrado intitulada “Escolas entre o público e o privado: *charter schools*, escolas livres, escolas independentes”, partindo do conceito de neoliberalismo e de como este se faz sentir nas políticas educativas (mercado educativo e liberdade de escolha, privatização da escola pública) apresentam-se e analisam-se os casos das *charter school*, nos EUA, e das *friskolor*, na Suécia.

Após a caracterização e análise das controvérsias em torno dos modelos existentes nos EUA e na Suécia, apresentou-se o “quase-projeto” português, partindo de uma

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

comparação entre a definição de *charter school* e a proposta que constava na primeira versão do Guião para a reforma de Estado (Governo de Portugal, 2013), que como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Conceito de charter school vs escolas independentes

Charter School	Escolas Independentes
Charter schools are semiautonomous public schools, founded by educators, parents, community groups or private organizations, that operate under a written contract with a state, district or other entity. This contract, or charter, details how the school will be organized and managed, what students will be taught and expected to achieve, and how success will be measured. [...] The basic charter concept is simple: Allow a group of teachers or other would-be educators to apply for permission to open a school [...] They operate on the basis of parental choice (Glenn, 2008, p. 6).	Trata-se, aqui, de convidar, também mediante procedimento concursal, a comunidade dos professores a organizar-se num projecto de escola específico, de propriedade e gestão dos próprios professores, mediante a contratualização com o Estado do serviço prestado e do uso das instalações. Essa oportunidade significa uma verdadeira devolução da escola aos seus professores e garante à sociedade poder escolher projetos de escola mais nítidos e diferenciados (Governo de Portugal, 2013, p. 73).

Nota: Adaptado de Santos (2016, p. 93-94)

Neste trabalho, para além da análise dos documentos governamentais que faziam referência às “escolas independentes”, evocavam-se as principais reações à proposta vindas da oposição política e sindical veiculadas na comunicação social e/ou através de comunicação oficial e cuja revisão e aprofundamento se fazem no quinto e sexto artigos do capítulo dois deste trabalho, enquanto enquadramento do estudo empírico, daí que não sejam explicitadas neste ponto para evitar duplicação de informação.

O XX Governo Constitucional, responsável pela “proposta de escolas independentes”, foi demitido pouco tempo após a sua formação, a 26 de novembro de 2015, em consequência da apresentação de moções de rejeição ao seu programa governamental pelos partidos de oposição. A mudança do ciclo político, que reverteu medidas de fomento de liberdade de escolha e de dinâmicas de mercado previstas pelo XX Governo, acabou por abrandar a investigação e o debate sobre este tema, que agora se retoma.

1.2. Apresentação dos artigos que compõem a Tese

Observando o tema da presente investigação – analisar as perceções dos docentes e diretores de AE/ENA sobre uma proposta de privatização da gestão de escolas públicas do ensino não superior e tendo também em conta o facto de que esta delegação de

competências é encarada na literatura académica como parte de um processo dissimulado de privatização da escola pública (Adrião, 2018; Ball & Youdell, 2007; Lima, 2018), consideramos relevante, em termos de enquadramento teórico, elaborar uma revisão de literatura sobre processos de privatização da escola pública.

Embora na estrutura deste documento surja em terceiro lugar, o artigo denominado “Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura” foi o primeiro a ser concluído (Quadro 4).

Quadro 4 - Artigo n.º 3 - Processos de privatização da Escola Pública - Uma revisão sistemática da literatura

A3	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. <i>Arquivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 30(83). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757
Resumo	Ao longo dos anos, a privatização de e em Educação tem alcançado uma dimensão internacional, sendo observável em vários países e respectivos sistemas educativos, independentemente das suas diferenças económicas e políticas. O presente artigo apresenta de uma revisão sistemática da literatura de artigos científicos tendo por base o termo “privatização” associado a “educação” e a “escola pública”. Para a construção do corpo teórico, procedeu-se à pesquisa em três bases de dados online: Scopus, Web of Science e Education Resources Information Center. A pesquisa foi limitada a artigos científicos de livre acesso, revistos pelos pares e que no seu título, resumo ou palavras-chave, além do termo “privatização”, façam também referência a pelo menos uma das palavras-chave presentes no projeto de doutoramento subjacente a esta revisão sistemática da literatura: governança, globalização ou nova gestão pública. A partir da análise de conteúdo dos 23 artigos científicos selecionados, pretende-se identificar que formas assume a implementação de processos de privatização em Educação. Da análise, foram identificadas sete vias processuais de privatização: mercado, financiamento, prestação de serviços, crise económica, crise humanitária, shadow education e “inércia”. Estes processos são atribuídos a políticas de influência neoliberal, com destaque para a “modernização da administração pública”.
Palavras-chave	revisão sistemática da literatura; privatização; educação pública; políticas educacionais

Nota: Elaboração própria

A opção pelo desenvolvimento do A1 (Quadro 5), sobre globalização, deve-se, primeiro, ao facto dos processos de privatização *da* e *em* Educação surgirem associados aos fenómenos de globalização e, segundo, pela relação que existe entre estes últimos e a regulação de políticas educativas (Ball, 2014; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards Jr. et al., 2023; Klees, 2017; Kretchmar & Brewer, 2022; Lima & Afonso, 2002; Skerritt, 2019), cumprindo também o assumido nos primeiros objetivos da nossa investigação:

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- i) Compreender as lógicas globais que regulam as políticas educativas nacionais/internacionais⁶;

E consequentemente:

- ii) Analisar efeitos da ideologia neoliberal em Educação;

Quadro 5 - Artigo n.º 1 - Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação

A1	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (202x). Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação. <i>Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade</i>
Resumo	Os fenómenos de globalização fazem-se sentir em todas as áreas sociais, incluindo a Educação. Nesta revisão narrativa temos por objetivo analisar as diversas interpretações conceptuais dos fenómenos de globalização e a respetiva influência no campo da Educação. Pretendemos também identificar processos de convergência de políticas educativas e os motivos que lhes estão subjacentes. Na literatura académica, os movimentos e reformas em consequência dos fenómenos de globalização assumem diversas siglas e/ou acrónimos cuja análise é o foco do presente trabalho: Global Education Policy (GEP), Common Global Educational Culture (CGEC), Global Structured Agenda for Education (GSAE); Global Education Industry (GEI), Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM). Os autores analisados levantam questões sobre os efeitos da globalização no campo da Educação, nomeadamente: (1) relacionadas com as reformas de ideologia neoliberal; (2) o enfraquecimento da soberania do Estado; (3) a diminuição do carácter democrático na tomada de decisão.
Palavras-chave	globalização; mercado educativo; privatização; regulação de políticas educativas

Nota: Elaboração própria

Tendo ainda estes dois objetivos em mente, realizámos uma revisão de literatura em torno do conceito de neoliberalismo (A2 – Quadro 6), enquanto ideologia dominante e globalizada, do qual não se pode dissociar o enquadramento de políticas educativas que fomentam as lógicas de mercado educativo como os princípios da liberdade de escolha, da livre concorrência e da descentralização que culminam na redefinição das funções do Estado, a desregulação e processos de privatização do setor educativo.

Para além disso, estes princípios neoliberais – de dinâmicas de mercado e de fomento da liberdade de escolha – estarem na base da criação das “novas escolas” entre as quais se encontram as *charter schools* e terem estado na base da proposta de “escolas independentes”, em 2013, no contexto português, como vimos anteriormente neste trabalho.

⁶ A relação entre os objetivos da investigação e os artigos apresentados pode ser consultada no Quadro 11.

Quadro 6 - Artigo n.º 2 - Neoliberalismo em Educação - e quando as "utopias individuais" não bastam?

A2	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2024). Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?. <i>Jornal de Políticas Educacionais</i> , 18(92026e). http://10.5380/jpe.v17i0.92026
Resumo	Enquanto ideologia dominante de forma globalizada, o neoliberalismo serve de base ao enquadramento de grande parte das políticas educativas implementadas e que fomentam as lógicas de mercado educativo como os princípios da liberdade de escolha, da livre concorrência e da descentralização. A importação das técnicas de gestão do setor privado, a par com a redefinição das funções do Estado, a desregulação e processos de privatização do setor educativo são também outras das consequências da influência neoliberal. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa e crítica que tem como principal objetivo analisar a influência do neoliberalismo no campo da Educação, bem como as consequências que dela advêm. A partir dos artigos selecionados, concluímos que existem mais desvantagens do que vantagens associadas ao neoliberalismo e à mercantilização da Educação, como o aumento da segregação ou a diminuição da equidade, fazendo surgir, em alguns contextos, movimentos de resistência e de processos de “desmunicipalização” e “desmercantilização”. O neoliberalismo, enquanto conjunto de forças ideológicas promotoras do individualismo, leva ao declínio da educação cívica e do sentido de cidadania compartilhada, tornando-se necessário criar um imaginário social centrado em processos reflexivos de tomada de decisão democráticos e centrados na equidade, revertendo o caminho traçado pelo neoliberalismo.
Palavras-chave	individualismo; gerencialismo; neoliberalismo; mercado educativo; segregação

Nota: Elaboração própria

Da análise destes três artigos elaborou-se o Quadro 16 - Privatização, globalização e neoliberalismo, como anexo 1.

Neste Quadro, que pretende resumir e aglutinar os grandes temas dos primeiros três artigos – globalização, privatização e o neoliberalismo – assumimos as vias de privatização da RSL (A3) como referência, às quais associamos as políticas implementadas, qual a sua relação com os fenómenos de globalização política ou económica, atores internacionais e/ou motivos que influenciam a tomada de decisão. São também assinalados os objetivos e as principais consequências de cada uma das vias de privatização.

O quarto artigo, denominado “Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura”, apresentado no Quadro 7, embora também contemple os objetivos i) e ii), pretende sobretudo dar resposta ao terceiro objetivo de investigação:

- iii) Fazer o levantamento crítico da literatura sobre a gestão privada da escola pública em diversos países;

Neste artigo, partindo de uma abordagem ao conceito de PPP, analisámos o modelo de *charter school*, e outros modelos semelhantes presentes noutros sistemas educativos, apresentando as suas principais características e motivos que levaram à sua implementação. Subdividimos a análise em duas secções: a) locais onde o programa se encontra plenamente implementado e em clara expansão (EUA, Inglaterra e Suécia), e b)

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

locais onde o programa conheceu uma expansão limitada (Colômbia e Canadá) ou foi extinto por completo (Nova Zelândia). Reunimos também recomendações feitas pelos investigadores sobre a implementação de novas *charter schools*, ou na manutenção de existentes.

Quadro 7 - Artigo n.º 4 - Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura

A4	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (202x). Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura. <i>Currículo sem Fronteiras</i>
Resumo	Nos últimos anos, observamos uma tendência global para o envolvimento de atores não estatais na prestação de serviços públicos. As escolas híbridas - <i>charter school</i> (Canadá, Colômbia, EUA, Nova Zelândia), <i>academy</i> (Inglaterra) ou <i>friskola</i> (Suécia) – são exemplos emblemáticos dessas parcerias. Esta revisão crítica da literatura pretende: identificar as principais características destes modelos de escolas; analisar as consequências da sua implementação nos diversos sistemas educativos; refletir sobre os principais resultados e recomendações feitas pelos investigadores sobre a sua implementação ou manutenção. Concluímos que esta parceria público-privada, enquanto via de privatização da educação pública, possui maioritariamente influência direta no aumento da segregação e na diminuição dos princípios da democracia e da equidade dos sistemas educativos onde foi implementada.
Palavras-chave	Charter Schools. Parcerias Público-Privadas. Privatização

Nota: Elaboração própria

Os artigos 5 e 6 versam sobre o estudo empírico da investigação. Ou seja, com base nos dados recolhidos no inquérito por questionário (IQ) aplicado a diretores (A5) e docentes de AE/ENA (A6) de Portugal continental, pretendemos observar, para além dos restantes objetivos já referidos, os dois últimos objetivos da investigação (ver Quadro 10):

- i) Caracterizar as perceções de professores e diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sobre privatização da gestão de escolas públicas (*charter schools*, escolas livres ou independentes);
- ii) Problematizar a opinião de diretores e docentes de AE/ENA sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal.

No artigo 5, apresentado no Quadro 8, analisamos as perceções de diretores portugueses de escolas públicas sobre a gestão privada da escola, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência as experiências existentes noutros países.

No artigo 6 (Quadro 9), analisamos as perceções de docentes sobre o mesmo tema.

Ambos os artigos partem de uma definição do modelo de *charter school* e da referência à proposta de “escolas independentes” do XIX Governo como fundamentação ao estudo empírico realizado.

Quadro 8 - Artigo n.º 5 - Escolas entre o público e o privado – uma análise das perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas

A5	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2023). Escolas entre o público e o privado – perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas. <i>Indagatio Didactica</i> , 15(4), 359-380. https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916
Resumo	A privatização da gestão das escolas públicas conheceu vários desenvolvimentos, entre os quais se contam as <i>charter schools</i> (Estados Unidos da América). Comparativamente às escolas públicas tradicionais, possuem maior autonomia para definir projetos educativos e gerir recursos financeiros e humanos. Sob o lema da liberdade de escolha e da modernização da administração pública, este modelo de escolas foi adotado em diversos países tendo também surgido em Portugal, em 2013, uma proposta denominada de “escolas independentes”. Dada a moção de rejeição ao XX Governo em 2015, este “quase-projeto” acabou por não ser implementado, ou sequer debatido o seu desenvolvimento. O presente estudo, de cariz metodológico predominantemente quantitativo, pretende retomar esse debate e analisar as perceções de diretores portugueses de escolas públicas sobre a gestão privada da escola, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência as experiências existentes noutros países. Os dados recolhidos por inquérito por questionário, aplicado a nível nacional, foi preenchido por 81 (10%) diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Concluiu-se que, apesar de 47% dos inquiridos conhecer a existência deste modelo de escolas públicas noutros países, apenas 22% conhece o seu funcionamento; 75% discorda da atribuição da gestão das escolas ao sector privado; por outro lado, a autonomia para a definição de projetos educativos e para a gestão de recursos humanos são as características do modelo mais valorizadas pelos diretores; o aumento de segregação e a diminuição da equidade que este modelo de escolas pode potenciar estão entre as desvantagens mais preocupantes.
Palavras-chave	Privatização; Escola pública; Charter School; Escolas independentes; Portugal

Nota: Elaboração própria

Quadro 9 - Artigo n.º 6 - Gestão privada das escolas públicas – perceções de docentes portugueses

A6	Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2024). Gestão privada das escolas públicas – perceções de docentes portugueses. <i>Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa</i> , 9(e22574), 1-22. https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.22574.001
Resumo	O envolvimento do setor privado na prestação de serviços públicos, associado à modernização da administração pública, originou diversas Parcerias Público Privadas. Destas parcerias em Educação, destacam-se as <i>charter schools</i> , dos Estados Unidos, um modelo de escola pública gerida por entidades privadas. O XIX Governo Constitucional de Portugal, em 2013, apresentou uma proposta semelhante denominada “escolas independentes” que acabou por não ser implementada em virtude da mudança de ciclo político em 2015. Este estudo pretende retomar o debate sobre essa proposta e analisar as perceções de docentes portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas, em relação às suas vantagens e desvantagens. Trata-se de estudo de natureza mista predominantemente quantitativo. Da análise de dados, recolhidos através de inquérito por questionário aplicado nacionalmente, concluiu-se que 75% dos participantes discordam da atribuição da gestão de escolas públicas ao setor privado; a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos adaptados à comunidade é a vantagem mais valorizada; o aumento da corrupção financeira e da segregação estão entre as desvantagens mais preocupantes.
Palavras-chave	Gestão da Escola Pública; Privatização; Portugal

Nota: Elaboração própria

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

O Quadro 10 apresenta uma visão global do trabalho desenvolvido, articulando-se as publicações que o compõem com a questão de investigação e os objetivos da pesquisa.

Quadro 10 - Relação entre objetivos e publicações

Objetivos	Técnicas e instrumentos	Artigos
i) Compreender as lógicas globais que regulam as políticas educativas nacionais e internacionais; ii) Analisar efeitos da ideologia neoliberal em Educação;	Revisão de literatura/publicações científicas	A1 A2 A3 A4
iii) Fazer o levantamento crítico da literatura sobre a gestão privada da escola pública;	Revisão de literatura/publicações científicas	A4 A5 A6
iv) Caracterizar as perceções de professores e diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sobre privatização da gestão de escolas públicas (<i>charter schools</i> , escolas livres ou independentes);	Revisão de literatura/publicações científicas Análise documental (GRE, Programas governamentais, Programas eleitorais)	A5 A6
v) Problematizar a opinião de diretores e docentes de AE/ENA sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal.	Instrumento de recolha de dados – IQ (análise estatística e de conteúdo)	

Nota: Com base em Pombo (2014, p. 11).

1.3. Substituição de tese por conjunto de artigos – justificação

Além de ser um formato reconhecido internacionalmente (Marques, 2014), a substituição da tese por um conjunto de artigos está prevista e enquadrada a nível nacional pelo 31.º Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, bem como pelo artigo 63.º do Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro n.º 833/2021, de 3 de setembro.

Esta alternativa possui como vantagem o incentivo à disseminação do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de investigação, aumentando o seu impacto junto das comunidades académicas (e não académicas). Adicionalmente, o processo de revisão por investigadores potencia o rigor científico e a qualidade do trabalho apresentado, quer no âmbito dos enquadramentos teóricos como dos procedimentos metodológicos dos diversos artigos apresentados no capítulo dois (Marques, 2014).

Embora deva ser constituída por um conjunto de trabalhos científicos já publicados conforme o estabelecido na legislação e regulamentos de suporte, optámos por incluir no

presente documento os artigos que ainda estão em fase de avaliação pelos revisores das revistas (Quadro 11) porquanto se constituem parte fundamental da fundamentação teórica do estudo e pela sua relevância na compreensão do tema em si (A1 e A4). De acordo com Marques (2014), a aceitação da inclusão de artigos em processo de avaliação por parte dos revisores, existindo no conjunto total outros artigos já publicados, trata-se de uma prática corrente em trabalhos apresentados para aceitação de provas de doutoramento pela Universidade de Aveiro e, inclusivamente, para obtenção do grau de doutor em Educação pela mesma instituição (João, 2023; Marques, 2014). Isto deve-se sobretudo à morosidade dos processos de revisão por pares dos artigos pois, conforme se pode observar no Quadro 4, entre a data de submissão e a data de aceitação decorrem meses. Como desvantagens, este formato de tese torna-se de alguma forma redundante, como já referimos acima, pela repetição do Estado de Arte e do enquadramento da problemática, visível por exemplo no caso dos A5 e A6. Por outro lado, dada a limitação do número de caracteres ou palavras impostas pelas revistas e pelo próprio equilíbrio da estrutura de um artigo científico, nem sempre é possível explicitar detalhadamente procedimentos metodológicos, tanto em termos dos processos de construção dos instrumentos de recolha de dados, como no que diz respeito à análise de dados. É por esta razão que sentimos necessidade de introduzir um ponto neste trabalho dedicado ao enquadramento e procedimentos metodológicos (Ponto 2).

No próximo subponto, apresentaremos os artigos e a forma como os temas se interligam bem como a relação de cada um com os objetivos da investigação realizada.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Quadro 11 - Lista de publicações e informações sobre as revistas

	Título	Estado	Informações sobre a revista acadêmica
A1	Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação	Submetido em: 27/07/2023 Em processo de avaliação	<i>Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade/Brazilian Journal of Education, Technology and Society</i> https://www.brajets.com/index.php/brajets/about Indexação Qualis CAPES 2017-2020 – A4
A2	Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?	Submetido em: 01/08/2023 Aceite para publicação em: 05/11/2023 Publicado em: 31/01/2024	<i>Jornal de Políticas Educacionais</i> https://revistas.ufpr.br/jpe/about/editorialPolicies#custom-0 Indexação/Bases de dados SCIELO; DIADORIM; ERIHPLUS; DOAJ; ROAD; LATINDEX; GOOGLE SCHOLAR; INDEX COPERNICUS; MIAR; EZ3. Qualis CAPES 2017-2020 - A2
A3	Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura	Submetido em: 01/04/2021 Aceite para publicação em: 14/05/2021 Publicado em: 14/06/2022	<i>Arquivos Analíticos de Políticas Educativas</i> https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/IndexingandMetrics Indexação/Bases de dados Cabell's Directories; Scimago Journal Ranking (Quartile 2); DIALNET; DOAJ; EBSCOhost; Excellence in Research for Australia; Education Research Global Observatory; Scopus; ERIC; HEAL Link; H.W. Wilson; PubMed; Educational Research Abstracts Online; Research into Higher Education Abstracts; Ulrich's Periodicals Directory; REDALyC; Elektronische Zeitschriftenbibliothek - Frei zugängliche E-Journals; China Educational Publications Import & Export Corporation; Journals and Authors Qualis CAPES 2017- 2020 - A1
A4	Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura	Submetido em: 13/09/2023 Em processo de avaliação	<i>Currículo Sem Fronteiras</i> https://artigos-csf.org/index.php/csf/index Indexação/Bases de dados Qualis CAPES 2017- 2020 - A1

A5	Escolas entre o público e o privado – percepções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas	Submetido em: 09/10/2023 Aceite para publicação em: 13/12/2023 Publicado em: 28/12/2023	<p><i>Indagatio Didactica</i> https://proa.ua.pt/index.php/id/about Indexação/Bases de dados Qualis CAPES 2017- 2020 - A3</p>
A6	Gestão privada das escolas públicas – percepções dos docentes portugueses	Submetido em: 31/10/2023 Aceite para publicação em: 06/12/2023 Publicado em: 08/01/2024	<p><i>Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa</i> https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/about Indexação/Bases de dados</p> <p>DOAJ; LATINDEX; Ingenta Connect; BASE - Bielefeld Academic Search Engine; La Referencia - Red de repositorios de acceso abierto a la ciência; ExLibris Primo; Diadorim; ERIH PLUS; Portal de Periódicos da CAPES; OEI - Biblioteca digital; OCLC – WorldCat; Latinoamericana - Asociación de revistas académicas de Humanidades y Ciencias sociales; ROAD - Directory of Open Access Scholarly Resources; Scientific and Technical Information Portal – TN; ECU - East Carolina University Libraries; COPAC – UK; LivRe - Revistas de acesso livre; MetaLib UCL/Institute of Education; ResearchH - Journals and Authors; Academia.edu; Hinari - Pesquisa para Saúde; Universidad Autonoma de Mexico - Biblioteca Virtual; University of Missouri-Kansas City Libraries; Boston University Libraries; National Taiwan Normal University; Vrije Universiteit Brussel – VUB; The Royal Library and Copenhagen University Library Service; MIT Libraries; UC Santa Barbara Library; Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología; REVUES EN LIGNE - 'Université Paris Descartes; Google Scholar.</p> <p>Qualis CAPES 2017- 2020 - A3</p>

Nota: Adaptado de João (2023, pp. 4–5)

2. Procedimentos metodológicos – estudo empírico

Apenas conhecemos correctamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios. (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 186)

Uma das limitações da apresentação de um conjunto de artigos científicos enquanto modalidade alternativa à tese é a explicitação dos procedimentos metodológicos, tanto no que diz respeito às opções e construção dos instrumentos de recolha de dados, como em relação à análise dos dados recolhidos. No nosso trabalho, os A5 e A6 apresentam uma abordagem aos procedimentos metodológicos, mas dada a especificidade da estrutura de um artigo científico em que a informação é mais concisa, considerámos fundamental aprofundá-los neste ponto.

O termo paradigma de investigação pode ser definido como “um conjunto de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2018, p. 9) ou “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às “respostas” ao “problema/questão” a investigar” (Coutinho, 2018, p. 24).

Estas crenças ou valores pertencentes a uma determinada comunidade científica são encarados como procedimentos, em termos de métodos e interpretação de dados, a que investigadores devem atender no seu trabalho de pesquisa (Spratt et al., 2004, pp. 6–7). Por outras palavras, os paradigmas são a base teórica da opção metodológica do investigador.

No campo da investigação na área da Educação, tradicionalmente podemos considerar a existência de dois grandes paradigmas – interpretativo ou qualitativo e positivista ou quantitativo, que assumem uma “polémica de cariz dicotómico” (Coutinho, 2018, p. 10).

O paradigma interpretativo, também designado por qualitativo, naturalista ou construtivista, adota uma perspetiva relativista, do ponto de vista ontológico. Baseia-se sobretudo numa epistemologia subjetiva centrada no investigador enquanto construtor de conhecimento. (Coutinho, 2018; Creswell, 2007; Paranhos et al., 2016; Spratt et al., 2004).

Neste sentido, surge em oposição ao paradigma quantitativo, substituindo “as noções científicas de *explicação, previsão e controlo*” próprias do modelo, pelas de “*compreensão, significado e ação*” (Coutinho, 2018, p. 17).

O paradigma positivista, também conhecido como quantitativo, empírico-analítico ou racionalista, trata-se de um modelo adaptado das Ciências Naturais. As Ciências Sociais e Humanas, impulsionadas pelo positivismo do séc. XIX, adotaram o modelo que defendia a produção de conhecimento baseado na observação, na descoberta de factos e formulação de teorias passíveis de serem generalizadas. Aqui, contrariamente ao paradigma qualitativo, o papel do investigador é objetivo, distante e neutro em relação ao fenómeno em estudo. A ênfase deste paradigma, considerado por muitos como o único referencial válido em investigação científica, está no determinismo, racionalidade, impessoalidade, previsão (Coutinho, 2018; Creswell, 2007; Paranhos et al., 2016; Spratt et al., 2004).

No entanto, existem investigações a que, por possuírem características híbridas ou por simplesmente não se enquadrarem em nenhuma das categorias anteriores, se atribui o termo de “métodos mistos”, triangulação⁷ metodológica (Coutinho, 2006; Creswell, 2007; Paranhos et al., 2016; Teddlie & Tashakkori, 2009) ou de “investigação multi-estratégica”⁸ (Spratt et al., 2004, p. 7).

Teddlie & Tashakkori (2009, p. 9) referem-se a esta metodologia como sendo um terceiro movimento de investigação, filosoficamente associado ao pragmatismo. Uma abordagem que reúne cada vez mais o “consenso” dos investigadores (Ribeiro, 2021, p. 9).

Um modelo de natureza mista pode ser definido como uma conjugação do qualitativo e do quantitativo na forma como se elaboram as questões e os objetivos, nos métodos de pesquisa, na recolha e análise de dados, nos procedimentos e nas inferências (Creswell, 2007; Paranhos et al., 2016; Teddlie & Tashakkori, 2009).

De acordo com Paranhos et al. (2016, p. 390), dois dos principais argumentos que justificam a relevância destas abordagens que conjugam características de natureza qualitativa e quantitativa são a “confirmação e a complementaridade”:

- a) Confirmação, no sentido em que, “quanto mais convergentes forem os resultados observados utilizando diferentes tipos de dados e/ou técnicas, mais consistentes são os resultados da pesquisa” (Paranhos et al., 2016, pp. 389–390);
- b) Complementaridade, porque “cada tipo de dado e/ou técnica de pesquisa vai contribuir com uma parcela específica de conhecimento a respeito de um

⁷ O termo triangulação inicialmente referia-se à realização de estudos paralelos, utilizando diferentes métodos para atingir o mesmo objetivo, ou seja, enquanto técnica de validação. Posteriormente, começou a usar-se como sinónimo de metodologia de natureza mista (Bazeley, 2004)

⁸ Tradução livre.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

determinado objeto de estudo”, permitindo uma melhor qualidade aos resultados e às conclusões da investigação (Paranhos et al., 2016, p. 390).

Ou seja, métodos mistos “são utilizados para enriquecer a compreensão de uma experiência ou problema através da confirmação de conclusões, extensão do conhecimento ou iniciando novas formas de pensar sobre o tema da pesquisa”⁹ (Bazeley, 2004, p. 9), fornecendo respostas mais abrangentes para a questão de investigação, ultrapassando as limitações impostas por uma abordagem única (Spratt et al., 2004).

Os estudos que se apresentam nos A5 e A6, usando a terminologia de Creswell (2007), são estudos de natureza mista. Neste caso, a integração envolve “a combinação de questões abertas com questões fechadas de um questionário” e a respetiva análise recorrendo-se a métodos quantitativos (análise estatística) nas primeiras e a métodos qualitativos (análise de conteúdo) nas segundas (Creswell, 2007, p. 215).

2.1. Construção do instrumento de recolha de dados

[..] conceber instrumentos originais requer um trabalho considerável. Se a variável é complexa e multidimensional é preciso muito tempo, trabalho e recursos para obtermos um instrumento válido e fiável. (Coutinho, 2018, p. 111).

De acordo com Ñaupas et al. (2018), quando se pretende inquirir um grande número de indivíduos, o instrumento de recolha de dados mais adequado será o inquérito por questionário (IQ), tendo sido essa a nossa opção para o estudo.

As principais vantagens (Quadro 12) da utilização desta técnica prendem-se com a facilidade de implementação, principalmente adotando IQ em formato online, possibilidade de recolher, quantificar e analisar estatisticamente uma multiplicidade de dados; o facto de permitir a representatividade de determinada população (Cohen et al., 2018; Ñaupas et al., 2018).

No entanto, diversos autores referem as desvantagens da utilização desta técnica (Quadro 12) como a superficialidade das respostas que não permite uma análise de determinados processos ou concepções; risco da taxa de resposta não permitir a generalização de resultados (Cohen et al., 2018; Ñaupas et al., 2018).

⁹ Tradução livre da autora

Quadro 12 - Principais vantagens e desvantagens do IQ

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Mais confiável pelo fator do anonimato - Análise menos complexa - Menos dispendiosa - Maior facilidade de implementação - Permite a representatividade de determinada população 	<ul style="list-style-type: none"> - Taxa de não resposta pode ser elevada, comprometendo a amostra

Nota: Adaptado de Ñaupas, Valdivia, et al. (2018, p. 298)

Esta técnica de recolha de dados pressupõe “assumir uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses” (Coutinho, 2018, p. 27) e obter as perspetivas e os pontos de vista dos participantes (Sampieri et al., 2013).

Uma vez que não foi identificado, nos vários estudos analisados, a existência de um questionário adequado à presente investigação, foi necessário proceder à construção e validação de um novo instrumento para a recolha dos dados necessários.

Segundo Coutinho (2018, p. 111), “conceber instrumentos originais requer um trabalho considerável. Se a variável é complexa e multidimensional é preciso muito tempo, trabalho e recursos para obtermos um instrumento válido e fiável”.

Assim, numa primeira fase, partindo da análise feita inicialmente em Santos (2016) e da pesquisa efetuada sobre as *charter schools* (A4), construiu-se uma matriz (Anexo 2).

O facto de tanto os modelos de escola em análise como a proposta de “escolas independentes” serem potencialmente temas “desconhecidos” para os inquiridos, cada bloco de questões foi precedido por um pequeno texto informativo sobre o tema a explorar. Com estas informações prévias, pretendemos esclarecer aspetos relacionados com o modelo *charter schools*, principais características e o seu funcionamento; apresentar a proposta de “escolas independentes” feita em 2013 e, desta forma, permitir que os inquiridos possuíssem informação suficiente para poder responder às questões colocadas, não comprometendo os objetivos do estudo.

A primeira versão do inquérito foi elaborada no programa *FormsUA*¹⁰, da Universidade de Aveiro, tendo em atenção a sequencialidade das questões, de acordo com as sugestões para elaboração de questionário de Hill & Hill (2012, pp. 161–165):

- a) Introdução;
- b) layout: clareza, tamanho, secções, instruções;

¹⁰ <https://forms.ua.pt/>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- c) aparência estética;
- d) verificação final.

Quadro 13 - Análise e conseqüentes alterações ao questionário

Questões		Decisões/alterações
A – Permanência das questões		
1	A questão é necessária? Porquê?	As questões são adequadas tendo em vista os objetivos do estudo.
2	Os inquiridos têm informação necessária para responder à questão?	Foi colocada uma breve introdução sobre cada bloco de questões de forma a prover a informação necessária.
B – Redação de perguntas		
1	A pergunta pode ser mal interpretada? Contém linguagem difícil ou pouco clara?	As questões do último domínio sofreram alterações por forma a tornarem-se mais inteligíveis.
4	A redação da questão é tendenciosa, ou influencia para uma resposta específica?	Foi necessário reestruturar as questões, introduzindo/reduzindo informações
5	A questão é suscetível de ser censurável para o entrevistado?	Não se verificou a existência de questões censuráveis
7	Pode a questão ser colocada de outra forma (mais direta)?	Algumas informações enquadradoras das secções III e V necessitaram ser reescritas.
C – Forma de resposta à pergunta		
2	No caso de ser usada uma resposta de verificação, qual é o melhor tipo de resposta para esta pergunta – escolha múltipla ou escala?	A opção pela tipologia de resposta foi considerada adequada e facilitadora do preenchimento tendo em conta o tipo de questão.
4	É a forma de resposta fácil, definitiva, uniforme e adequada para o efeito?	
D – Sequência das questões		
1	A resposta a determinada questão pode ser influenciada pelas questões anteriores?	A secção VI – <i>Vantagens vs Desvantagens</i> passou para o final do IQ pois aparecendo num momento anterior, como previsto inicialmente, poderia condicionar as respostas dos inquiridos às questões do IQ.
3	A ordem das questões respeita uma sequência lógica, despertando interesse do entrevistado, evitando resistências/dificuldades no preenchimento do questionário?	A secção correspondente ao levantamento de dados sociodemográficos passou do início para a parte final do inquérito

Nota: Adaptado de Cohen et al. (2018, p. 320). O número de cada linha corresponde à questão original dos autores referenciados.

Relativamente à verificação final, Cohen et al. (2018, p. 320) formulam um conjunto de questões que foram selecionadas de acordo com a pertinência para o IQ em análise, adaptadas e utilizadas para verificação da primeira versão.

O Quadro 13 sintetiza a primeira análise feita, as consequentes alterações, bem como aquelas que necessitaram de revisão pelo painel de especialistas e pré-teste:

Após esta autoanálise, a primeira versão do IQ foi também alvo de análise e validação por um painel de peritos (Quadro 14) por forma a avaliar, tanto a fiabilidade como a validade do instrumento (Cohen et al., 2018; Hill & Hill, 2012).

Quadro 14 - Painel de especialistas

Grupo	Perfil
Investigadores/professores universitários	Três investigadores doutorados integrados em centros de investigação (dois da área das ciências de educação e um das ciências políticas e do território) Três investigadores não doutorados integrados em centros de investigação (dois do CIDTFF e um do CESAM)
Docentes e/ou Diretores	Dois docentes em exercício em AE/ENA Dois docentes com experiência em cargos de direção e/ou coordenação em AE/ENA

Nota: Elaboração própria

Esta análise, de acordo com Cohen et al (2018), teve como objetivos:

- a) eliminar ambiguidades ou problemas de redação;
- b) verificar os níveis de legibilidade e compreensão para o público-alvo;
- c) obter *feedback* sobre o tipo de pergunta e seu formato (por exemplo, escala de classificação, múltipla escolha, aberto, fechado etc.);
- d) obter *feedback* sobre categorias de resposta para perguntas fechadas e itens de múltipla escolha;
- e) obter *feedback* sobre a adequação das questões, identificar omissões, itens redundantes e irrelevantes;
- f) obter *feedback* sobre a aparência do questionário (layout, sequência, numeração);
- g) verificar o tempo necessário para completar o questionário;
- h) testar o sistema de codificação/classificação para análise de dados.

O grupo de especialistas apresentou propostas de alteração na ordem de algumas questões, nomeadamente que a secção correspondente ao levantamento de dados sociodemográficos aparecesse no final do inquérito.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Também a secção VI – *Vantagens Vs Desvantagens* passou para o final do IQ pois aparecendo num momento anterior, como previsto inicialmente, poderia condicionar as respostas dos inquiridos às questões do IQ.

Para além destas sugestões relacionadas com a estrutura do IQ, os especialistas sugeriram também a redução da informação sobre o modelo de *charter school* ao estritamente necessário para evitar desistências no preenchimento. Sugeriram igualmente a reestruturação do enquadramento/introdução do estudo por forma a evitar dúvidas quanto a se seria, ou não, uma medida a implementar.

Reestruturado o IQ de acordo com as indicações, realizou-se um pré-teste com os mesmos elementos do painel de peritos, por forma a definir o tempo necessário ao preenchimento do mesmo e para avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento (Coutinho, 2018). Na sua versão final (Anexo 3), além de uma secção destinada ao levantamento de dados sociodemográficos, o IQ possuía sete outras secções e era composto por 13 questões. Dessas questões, 12 eram fechadas e de resposta obrigatória, enquanto uma era aberta e opcional.

No que se refere às questões fechadas, as respostas foram fornecidas por meio de escalas de intensidade ou de apreciação (Cohen et al., 2018; Pardal & Lopes, 2011). Para cada afirmação associaram-se cinco opções de resposta, das quais cada inquirido deveria selecionar apenas uma, de acordo com o seu nível de concordância (Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Não concordo nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente) ou nível de importância (de um a cinco).

Decidimos incluir também uma questão aberta no final do IQ, permitindo aos inquiridos expressarem livremente a sua opinião sobre o tema em análise, caso assim o desejassem, oferecendo dessa forma um espaço para reflexão livre e aberta. Tal como Ñaupas et al. (2018) destacam, as questões abertas têm a vantagem de permitir que o inquirido expresse livremente sua opinião e acrescente detalhes importantes à pesquisa.

2.2. Universo e amostras

Dada a dificuldade em obter respostas ao IQ, ainda que o IQ tivesse sido divulgado reiteradamente e estivesse disponível para preenchimento entre 31 de janeiro e 15 de setembro de 2023, optámos por analisar a totalidade das respostas obtidas em cada um dos grupos da comunidade escolar, diretores e professores (Tabela 1).

Inicialmente estariam previstos três meses para levantamento de dados, mas em virtude da elevada taxa de não resposta foi necessário prolongar o prazo¹¹.

No caso dos diretores, obtivemos 81 respostas, perfazendo 10% do universo, considerando o número de unidades orgânicas (UO) (Tabela 2).

Relativamente aos docentes, o número de respostas foi de 1939, 1,65% do universo, de acordo com o número de docentes existentes (Tabela 3).

Tabela 1 - N.º de respostas por grupo da comunidade escolar

Grupo	Universo	N.º de respostas	% em relação ao Universo
Diretores	809	81	10,01%
Docentes	117 810	1939	1,65%

Tabela 2 - N.º de respostas de diretores por NUT II

NUT II	Alentejo	Algarve	Centro	Área M. de Lisboa	Norte	
N.º de UO	70	40	147	262	290	809
N.º de respostas	8	2	36	12	23	81
%	11,43%	5%	24,49%	4,58%	7,93%	10,01%

Nota: Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES - Recenseamento Escolar/PORDATA

Última atualização: 2021-11-04

Tabela 3 - N.º de respostas de docentes por NUT II

NUTII	Alentejo	Algarve	Centro	Área M. de Lisboa	Norte	Total
N.º Docentes	9 652	6 475	26 869	31 566	43 248	117 810
N.º de respostas	99	134	673	323	710	1939
%	1,03%	2,07%	2,5%	1,02%	1,64%	1,65%

Nota: Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES - Recenseamento Escolar/PORDATA

Última atualização: 2021-11-04

¹¹ Também foi solicitado por alguns diretores que prolongássemos o prazo para a primeira quinzena de setembro, evitando a sobreposição com o período de avaliações de final de ano letivo, exames e férias do pessoal docente.

2.3. Procedimentos de análise de dados

*Without data, you're just another person with an opinion.
W. Edwards Deming¹²*

Os dados recolhidos nas questões fechadas, variáveis quantitativas, foram alvo de análise estatística descritiva recorrendo-se a um programa de análise de dados. Esta análise pode ser observada no A5, relativamente às respostas dadas pelos diretores dos AE/ENA e no A6, no que diz respeito às respostas dadas pelos docentes. Em anexo podem ser observadas as tabelas de apoio à análise de dados (Anexo 4, relativo às respostas dos diretores; Anexo 5, relativo às respostas dos docentes).

Quanto aos dados recolhidos na questão aberta, variáveis qualitativas, procedemos a análise de conteúdo. De acordo com Ñaupas et al. (2018), estas questões abertas tem a vantagem de permitir ao inquirido expor a sua opinião, acrescentando detalhes importantes à investigação. No entanto, dificuldades associadas à comunicação escrita podem dificultar o processo de compreensão do investigador dessa mesma informação. Acresce ainda uma outra desvantagem, relacionada esta com o processo de análise dos dados obtidos nestas questões pois implica todo um processo de codificação próprio da análise de conteúdo.

Para a definição das categorias seguiram-se as etapas sugeridas por Bardin (2016): pré-análise para constituição do *corpus* de análise e leitura flutuante para definição das categorias; exploração do material e codificação das unidades de registo; e tratamento e interpretação dos dados obtidos.

Categorizar implica identificar o que é comum em cada unidade de registo (Bardin, 2016) e agregar unidades de análise sinónimas (Pardal & Lopes, 2011). Este processo deve obedecer aos seguintes princípios: exclusão mútua; homogeneidade (coerência de critérios de categorização; exaustividade (reunir todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de estudo); pertinência (face ao quadro teórico); produtividade; objetividade e fidelidade (Bardin, 2016, pp. 147–148; Esteves, 2006, pp. 122–123; Pardal & Lopes, 2011, pp. 100–101).

Tendo por base o quadro teórico elaborado, após uma leitura flutuante das respostas, definiram-se as categorias principais e subcategorias que se apresentam no Quadro 15:

¹² <https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/news/without-data-youre-just-another-person-opinion-w-edwards-deming>

Quadro 15 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Parecer favorável	Identificação com o modelo Modernização/desburocratização Diversidade Injustificado Solução Aspetos negativos/positivos
Sim, mas...	Aumento da segregação/Exclusão Desregulação da carreira Lucro Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade Crítica ao neoliberalismo Entidade gestora Regulação/supervisão estatal Projetos específicos Corrupção Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política) Condições oferecidas
Parecer desfavorável	Aumento da burocracia Autonomia Injustificado Resultados noutros SE/outras PPP Crítica ao modelo de gestão atual Crítica ao modelo empresarial/privado Crítica ao neoliberalismo Lucro Condições laborais Aumento da segregação/exclusão Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política) Corrupção Defesa/valorização da escola pública

Nota: Elaboração própria.

Definidas as categorias, para o processo de averiguar a fidelidade da codificação recorreremos a inter-codificadores (Cohen et al., 2018; Esteves, 2006). Ou seja, parte do *corpus* (50 unidades de análise) foi entregue a especialistas externos à investigação que, de forma independente, codificaram de acordo com as categorias definidas e respetiva justificação (ver Anexo 6). Posteriormente, reuniram-se os especialistas para análise dos

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

resultados e chegar-se a um consenso sobre forma como os dados foram categorizados tendo-se atingido um nível de fidelidade¹³ acima de 90% de concordância (Cohen et al., 2018; Esteves, 2006).

Das 403 respostas à questão aberta, tendo em conta o foco do estudo e as categorias principais definidas, seleccionaram-se 230 que constituem as unidades de análise para codificação (Tabela 4). Seleccionaram-se para análise apenas as repostas das quais se pudesse inferir um parecer favorável ou desfavorável ao modelo, separadas em duas categorias principais: “Parecer favorável”; “Sim, mas...”; “Parecer desfavorável” (ver Anexo 11).

Finalizada a primeira categorização, as unidades de análise foram codificadas de acordo com as subcategorias definidas no decorrer da segunda leitura, cujos resultados se analisam em A6.

Tabela 4 - Respostas abertas seleccionadas para análise

Total de respostas - IQ	Inclusão/ Exclusão de Respostas	Respostas abertas seleccionadas	
<i>n</i>		<i>n</i>	%
403	incluídas	230	57%
	excluídas	173	43%

Nota: Elaboração própria

2.4. Ética e deontologia

Se os investigadores não acreditassem que o mundo pode ser descrito em termos de um relativamente reduzido número de princípios fundamentais, a ciência não seria mais do que observação organizada.¹⁴

Ética “é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Aplicada à investigação científica, a ética tem como principal objetivo “maximizar benefícios e minimizar prejuízos” (Oliveira, 2013, p. 36).

¹³ Apura-se o número total de unidades de registo trabalhadas e o número de unidades codificadas (Esteves, 2006, p. 123). O índice de fidelidade (F) é o valor obtido pela divisão do total de casos de acordo (Ta), pelo somatório dos casos de acordo e desacordo (Td) (Esteves, 2006, p. 129).

¹⁴ *National Academy of Sciences* (1995) as cited in Oliveira (2013, p. 29)

Sobre a responsabilidade atribuída aos investigadores, Ñaupas et al. (2018) referem o seguinte:

Se debe realizar la investigación en función a protocolos establecidos por Comités de Ética, que salvaguarda la integridad de los sujetos que investigan y los sujetos investigados. [...] El investigador debe asegurarse de estar utilizando los métodos pertinentes para el desarrollo de la investigación y llegar a conclusiones confiables. En caso de estar trabajando con seres humanos, lograr el consentimiento informado y sobre todo respetar la confidencialidad. (Ñaupas et al., 2018, p. 47)

Esta investigação salvaguardou as questões de ética na relação com os inquiridos e dos seus direitos: consentimento informado; confidencialidade e privacidade; divulgação da informação; desistência de participação (Govil, 2013; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014), tendo sido submetida à análise das entidades competentes para o efeito.

Nas questões relacionadas com Regulamento Geral de Proteção de Dados, decorrente da análise do formulário (DPIA - Avaliação de Impacto sobre a proteção de dados) para instaurar os processos e restantes documentos obtivemos o parecer favorável do encarregado de proteção de dados na Universidade de Aveiro (Anexo 7).

Após a obtenção deste parecer, o IQ foi submetido a apreciação pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade, tendo igualmente obtido parecer favorável (Anexo 8 - Parecer n.º 43-CED/2022).

Além disso, tendo em conta que o IQ seria para divulgar nos AE/ENA, o mesmo foi registado com o n.º 0831400002 na plataforma do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), cuja nota metodológica pode ser consultada no Anexo 9. O mesmo obteve autorização de implementação pela Direção Geral da Educação do Ministério da Educação, estando o respetivo registo disponível em <http://mime.dgeec.mec.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=11447>.

A validação e autorização garantiram a conformidade ética e legal do IQ e permitiram que fosse aplicado de acordo com as normas e procedimentos estabelecidos, tendo estes sido dados a conhecer aos participantes no estudo através quer da “Informação ao Participante” e “Informação Técnica” presentes na introdução do IQ, quer no email dirigido aos diretores dos AE/ENA (Anexo 10).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Capítulo 2 | Artigos científicos

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Artigo 1 – Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação

Santos, M., Neto-Mendes, A. (nd). Para uma análise dos fenómenos de globalização em Educação.

Globalização – conceito das relações internacionais que descreve o estado do mundo contemporâneo marcado [...] por um reforço das interdependências e das solidariedades, pelo fim do isolamento dos Estados e dos espaços regionais e por uma uniformização das práticas e dos modelos sociais à escala de todo o planeta.

(Hermet et al., 2014, p. 191)

'Globalization' is not, as sometimes appears to be implied, the answer to any questions about the nature and orientation of national policies, but it does require one to consider a new how those policies are formed, shaped and directed.

(Dale, 1999, p. 1)

PARA UMA ANÁLISE DOS FENÓMENOS DE GLOBALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOR AN ANALYSIS OF GLOBALIZATION PHENOMENA IN EDUCATION

Resumo. Os fenómenos de globalização fazem-se sentir em todas as áreas sociais, incluindo a Educação. Nesta revisão narrativa temos por objetivo analisar as diversas interpretações conceptuais dos fenómenos de globalização e a respetiva influência no campo da Educação. Pretendemos também identificar processos de convergência de políticas educativas e os motivos que lhes estão subjacentes. Na literatura académica, os movimentos e reformas em consequência dos fenómenos de globalização assumem diversas siglas e/ou acrónimos cuja análise é o foco do presente trabalho: Global Education Policy (GEP), Common Global Educational Culture (CGEC), Global Structured Agenda for Education (GSAE); Global Education Industry (GEI), Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM). Os autores analisados levantam questões sobre os efeitos da globalização no campo da Educação, nomeadamente: (1) relacionadas com as reformas de ideologia neoliberal; (2) o enfraquecimento da soberania do Estado; (3) a diminuição do carácter democrático na tomada de decisão.

Palavras-chave: globalização; mercado educativo; privatização; regulação de políticas educativas.

Abstract. The phenomena of globalization are being felt in all social areas, including Education. This narrative review aims to analyze the various conceptual interpretations about globalization and their respective influence in the field of Education. We also intend to identify processes of convergence in educational policies and the main reasons behind them. In the academic literature, the movements and reforms resulting from globalization phenomena are represented by various acronyms, which are the focus of this study: Global Education Policy (GEP), Common Global Educational Culture (CGEC), Global Structured Agenda for Education (GSAE), Global Education Industry (GEI), Global Educational Reform Agenda (GERA), and Global Education Reform Movement (GERM). The authors examined raise questions about the effects of globalization in the field of Education, namely: (1) those related to neoliberal ideology reforms; (2) the weakening of state sovereignty; (3) the diminishing democratic character in decision-making.

Keywords: globalization; educational market; privatization; regulation of educational policies.

INTRODUÇÃO

A relação entre a globalização e a regulação de políticas educativas é um dos temas mais debatidos em Educação sendo vários os autores que a estudam. Dada a necessidade de fazer uma primeira abordagem ao conceito de “globalização”, optámos por citar os clássicos que muitas vezes se perdem na urgência da modernidade.

Há aproximadamente 25 anos, Beck (1999) dizia-nos que “globalização” seria a “palavra mais usada – e abusada – e a menos definida dos últimos e dos próximos anos”. Seria também a “mais nebulosa e mal compreendida, e a de maior eficácia política” (p. 44).

Um outro autor de referência sobre o tema, Sousa Santos, diz-nos que:

Aquilo a que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada de globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só devia ser usado no plural. (B. de S. Santos, 2002, p. 56)

Na área de Educação, alguns investigadores enquadram os seus trabalhos sobre este fenómeno a partir do trabalho realizado por Held & McGreen (2005) e apresentam três perspetivas sobre o conceito de globalização: hiperglobalizadora, cética e transformacionista (Rizvi & Lingard, 2013; Teodoro, 2010).

Na primeira perspetiva, argumenta-se que o fenómeno de globalização, enquanto processo histórico, alterou o poder político levando a uma perda de soberania do Estado-nação e inclusive ao esbatimento entre o que é interno (nacional) do que é externo (internacional) (Rizvi & Lingard, 2013; Teodoro, 2010).

Numa perspetiva completamente oposta, dita cética, nega-se a evolução histórica e encara-se a globalização como processo de construção social de fundamento ideológico (Rizvi & Lingard, 2013). Também contrariam a tese da perda de soberania do Estado, defendendo que apenas se assistiu a uma reconfiguração do papel dos Estados-nação e que estes, apesar das alterações legais a nível internacional e da criação de organizações internacionais (OI), continuam a manter a sua centralidade e diferenças geopolíticas (Teodoro, 2010).

Por último, a perspetiva transformacionista, cujos defensores se colocam a um nível intermédio, ou seja, concordam com os hiperglobalizadores quanto ao facto de que as antigas fronteiras entre interno e externo se esbateram, no entanto, no que diz respeito à questão da perda de soberania dos Estados, adotam o discurso defendido pelos céticos sobre a reconfiguração das funções e dos modos de governação estatal (Teodoro, 2010). Para estes, a globalização possui clara ligação com o aumento das dinâmicas de mercado económico e do fluxo de capital, bem como do desenvolvimento dos meios de comunicação e dos transportes que fomentaram a mobilidade não só de pessoas, como também das ideologias (Rizvi & Lingard, 2013).

De acordo com diversos autores, o fenómeno de globalização possui predominantemente três domínios: económico – associado ao neoliberalismo; político – associado a processos de governança; e o domínio cultural – associado ao consumismo, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais, inclusivamente a Educação (J. Azevedo, 2007; Rizvi & Lingard, 2013; B. de S. Santos, 2002, 2006; Verger et al., 2012).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

O fenómeno, enquanto estrutura dinâmica, tem por base um conjunto crescente de relações de interdependência patentes na existência de acordos entre atores, territórios e organizações. Estes acordos são estabelecidos para atingir determinados objetivos, implementar políticas comuns em determinadas áreas ou resolver problemas que exijam cooperação internacional, como por exemplo, a nível da sustentabilidade ambiental ou a nível educacional (J. Azevedo, 2007; Mundy et al., 2016; Robertson, 2012b, 2012a; Verger et al., 2012, 2018).

Segundo Santos (2002), este fenómeno “multifacetado” “anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas” (p. 26). Aquilo a que Beck se referia como “política mundial policêntrica irreversível” (Beck, 1999, p.75), onde os “Estados nacionais vêem a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais” (Beck, 1999, p. 30).

Em síntese, o foco deste trabalho poderá ser o de responder à seguinte pergunta: E como se fazem sentir estas relações e interdependências no campo educativo?

METODOLOGIA

Com efeito, neste trabalho, realizado com base em análise bibliográfica de publicações, artigos e estudos feitos por investigadores da área da Educação, temos por objetivo analisar as diversas interpretações conceptuais da globalização e a sua influência no campo da Educação. Pretendemos também identificar de que forma se globalizam as políticas educativas e que motivações conduzem os sistemas educativos a adoptá-las.

Este artigo apresenta uma revisão narrativa. Este tipo de revisão de literatura académica concentra-se na síntese e interpretação de estudos existentes sobre determinado tema. Ao contrário da revisão do tipo sistemática, possui uma abordagem mais flexível e interpretativa pelo que não foram definidos critérios para a pesquisa, seleção ou análise da literatura académica (Sousa et al., 2018; Vilelas, 2020).

Neste tipo de revisão, para além da seleção dos artigos ser arbitrária, a interpretação dos mesmos possui carácter subjetivo, sendo estas as suas principais desvantagens pois, devido à sua abordagem interpretativa, as conclusões obtidas podem ser menos consistentes do que as de uma revisão sistemática. No entanto, explorar uma variedade de perspetivas e interpretações decorrentes da análise de diversas abordagens permite-nos obter uma visão mais ampla sobre o tema em questão (Sousa et al., 2018; Vilelas, 2020).

GLOBALIZAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Do ponto de vista da Educação, podemos entender igualmente os fenómenos de globalização como “interdependência” entre atores e territórios, acrescentando a esta relação o conceito de “competição”, nos domínios político, económico e cultural (Verger et al., 2018). Também nesta área, os atores e os sistemas educativos nacionais perdem a sua identidade e centralidade na definição das próprias políticas (Rizvi & Lingard, 2013; Verger et al., 2018) e assistimos a uma “redefinição da escala, do espaço e da dinâmica através dos quais a política educacional tem sido negociada, formulada e implementada” (Verger et al., 2018, p. 62).

Num mundo económico e laboral em constante e rápida transformação, os Estados tendem a tornar-se mais competitivos entre si, reorganizando as suas prioridades em termos

de desenvolvimento. Esta constante evolução, a par das influências transnacionais, traz consequências diretas para as políticas em Educação e sistemas educativos, alterando a sua configuração, introduzindo modelos de avaliação de desempenho com base nos resultados em avaliações nacionais e internacionais, processos de descentralização territorial e de serviços, bem como a diversificação de prestadores de serviços (Antunes & Viseu, 2019; Mundy et al., 2016; Verger, 2019).

Robertson (2012b) refere que o termo “globalização” aplicado à Educação pode ter leituras diferentes, podendo ser considerado:

- a) uma “condição do mundo¹⁵”, que se organiza em torno de ideologias neoliberais, transformado pelo avanço das tecnologias e pelo esbater das fronteiras entre territórios e entre Estados (p.35);
- b) um “discurso político em Educação”, onde assume expressões como “economia global do conhecimento”, “aldeia global”, “justiça social global” (p. 35);
- c) um “projeto de política educativa”, porquanto se divulgam globalmente soluções específicas, como a privatização ou a descentralização, para resolução problemas relacionados com a Educação (p. 35);
- d) um “objetivo”, traduzindo-se no campo de atuação dos diversos atores e das instituições privadas, ou na influência que estes possuem no desenho, na adoção e na implementação de políticas de educação (p. 35).

Existem diversas interpretações sobre a influência dos fenómenos de globalização no campo da Educação. Na literatura académica, estes movimentos e reformas assumem diversas siglas, referidas e analisadas por diversos autores: *Global Education Policy* (GEP), *Commom Global Educational Culture* (CGEC), *Global Structured Agenda for Education* (GSAE); *Global Education Industry* (GEI), *Global Educational Reform Agenda* (GERA) e *Global Education Reform Movement* (GERM). Estes termos que teorizam os fenómenos da globalização em educação serão abordados nos próximos subpontos.

CGEC e GSAE - As duas grandes correntes teóricas clássicas

Comum a vários autores surge a referência a duas macro abordagens que exploram a relação entre a globalização e a política educacional:

- a) a abordagem sociológica/cultural - *Commom Global Educational Culture* (CGEC) (Dale, 2004);
- b) a abordagem da economia política internacional presente na *Global Structured Agenda for Education* (GSAE) (Dale, 2004).

Uma das primeiras referências à CGEC, desenvolvida a partir da teoria do World Society (Meyer et al., 1997), surge-nos nos trabalhos desenvolvidos por Roger Dale (1999, 2004, 2012). De acordo com o autor “as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas” (Dale, 2004, pp. 426–427).

Neste sentido, a globalização em Educação seria um reflexo da cultura ocidental que pressupunha a existência de um conjunto de orientações supranacionais reguladoras dos sistemas educativos de diferentes países, fazendo com que estes se assemelhassem quer do

¹⁵ Nas alíneas a) a d), as expressões colocadas entre aspas são tradução dos autores.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista curricular (Dale, 2004; Verger et al., 2012).

Dale (2004) referia que este fenómeno de transformação assumia diversos termos como “homologia, isomorfismo, convergência, padronização, homogeneidade, similitude” e que “a escolarização se expandiu por osmose” (p.438) e de forma legitimada através dos pareceres de especialistas na área da Educação.

De acordo com teoria do *World Society*, um modelo global de educação difundiu-se e foi sendo adotado como sinónimo de um Estado considerado moderno, o “ideal internacional do Estado burocrático racionalizado” que “levou a um processo de isomorfismo e convergência institucional” (Verger, 2019, p. 12) que atribui aos sistemas educativos características estruturais comuns¹⁶ (J. Azevedo, 2007; Rizvi & Lingard, 2013).

Verger et al. (2012) falam-nos da construção de um quadro comum de políticas internacionais relacionadas com práticas de gestão e conceções do papel do Estado na Educação que são partilhadas em espaços de discussão próprios e que, conseqüentemente, uniformizam o conceito de Educação, afetando países tão díspares como a Dinamarca, o Nepal e a China, levando-os a adotar políticas independentemente da sua conjuntura cultural, social, política, financeira e organizativa ou da sua própria necessidade, por vezes, inadequadas ao seu contexto¹⁷ (Verger, 2019; Verger et al., 2012).

Uma segunda macro abordagem, a *Globally Structured Agenda for Education* (GSAE) surge igualmente nos trabalhos de Dale (2004). Esta agenda educacional global centra-se nos objetivos políticos e económicos e na influência que entidades supranacionais exercem sobre os sistemas educativos nacionais.

Segundo a perspetiva da GSAE, o conceito de “globalização” em Educação parte da inter-relação entre as atividades económicas, políticas e culturais, nacionais e globais – uma trilogia onde o fator económico se assume como o principal motor e motivo no processo (Dale, 2004; Verger, 2019). Ou seja, a economia capitalista mundial pressiona os governos para um maior controlo da inflação e défice público e para encontrar fontes de financiamento alternativas para os seus sistemas educativos (Verger, 2019).

A GSAE apresenta uma nova forma de atuação das entidades transnacionais, que pode assumir-se como voluntária ou coerciva, dependendo dos contextos (Dale, 2004). Esta abordagem levanta duas principais questões sobre os efeitos da globalização no campo da Educação. Em primeiro lugar, questões relacionadas com as reformas de ideologia neoliberal cujo foco na eficiência atrai para segundo plano os objetivos e a equidade educacional (Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019). E, em segundo lugar, o enfraquecimento da soberania do Estado e a erosão do carácter democrático na tomada de decisão que ocorre muitas vezes em

¹⁶ Essas características estruturais comuns compreendem: uma organização administrativa criada e regulada pelo Estado; organização curricular por níveis, diferentes cursos que culminam em exames finais/nacionais; processos de ensino e aprendizagem organizados em função de turmas constituídas por níveis etários e/ou unidades curriculares; disciplinarização dos diferentes saberes em unidades curriculares distintas e organizadas em blocos temporais; processos de ensino e de aprendizagem regulados por programas curriculares e pelos exames finais; atribuição de diplomas e de certificados de frequência e de conclusão de cursos e a distinção entre os papéis desempenhados entre professores e alunos (J. Azevedo, 2007, pp. 29–31).

¹⁷ Por exemplo: a expansão da escolaridade obrigatória e da oferta de vertentes educativas técnicas (formação avançada). De acordo com o autor, o aumento da escolaridade obrigatória e a criação de determinados cursos técnicos, por exemplo, em alguns países africanos, não está diretamente relacionado com o seu nível de desenvolvimento económico ou industrial, mas resulta a sua proximidade com países coloniais e/ou influência ocidental (Verger, 2019).

redes complexas de atores, nacionais e internacionais, não eleitos democraticamente (Benavente & Correia, 2020; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019).

Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM)

Na origem do conceito de Global Educational Reform Agenda (GERA), estão as reformas educativas iniciadas na década de 1980. Associada a estas reformas surge a publicação dos relatórios seguintes: *A Nation at Risk*¹⁸, em 1983, nos Estados Unidos da América (EUA); e *Education Reform Act*¹⁹ (ERA), em 1988, no Reino Unido (Winchip et al., 2019) “que pressagiava a criação de “quase-mercados” em que as escolas continuavam a ser organismos públicos, mas eram obrigadas a comportar-se como organizações comerciais” (Winchip et al., 2019, p. 83).

Estes relatórios tiveram impacto a nível global inspirando outras reformas educativas de abordagem neoliberal enquanto incentivo ao aumento da qualidade das escolas e do resultado dos alunos. Estas reformas assentam em quatro princípios: (1) a competição entre escolas; (2) aumento da autonomia escolar para incentivar essa competição; (3) liberdade de escolha da escola; (4) informação baseada em análises de resultados académicos mediante um currículo nacional único (Sahlberg, 2004, 2011, 2016).

A GERA trata-se, na perspectiva dos autores que a referem, de uma reforma educativa baseada nos princípios neoliberais de concorrência de mercado, onde alunos e famílias passam a ser encarados como consumidores e a autonomia profissional é substituída pelos ideais de eficiência, produtividade e de prestação de serviços.

Como variação ou evolução da GERA, surge Global Education Reform Movement (GERM)²⁰. Trata-se de um conceito metafórico usado por Sahlberg (2004, 2011, 2016) para descrever uma “ortodoxia global” de influência neoliberal nas políticas educativas (Fuller & Stevenson, 2019, p. 1), um movimento enquanto ação coordenada para aumento da produtividade e da qualidade dos sistemas educativos.

Na sua base, encontram-se três principais fatores: (1) novo paradigma de aprendizagem baseado numa abordagem construtivista, com ênfase nos processos de compreensão conceptual, resolução de problemas, reconhecimento das múltiplas inteligências e valorização das competências sociais; (2) procura pelo princípio da universalidade da Educação e (3) processos de descentralização para os governos locais como garantia de aumento da autonomia escolar e consequentemente maior responsabilização da escola/professores (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Verger et al., 2018; Winchip et al., 2019).

A conjugação destes fatores manifesta-se pela tendência global de adoção da seguinte tipologia de políticas educativas:

¹⁸ *Nation at a Risk* - considerado a grande marca para as reformas neoliberais no sistema educativo americano, trata-se de um relatório sobre o estado da Educação nos EUA publicado em 1983.

(<https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/risk25.html>).

¹⁹ O *Education Reform Act* – datado de 1988, o ERA é considerado a mais importante legislação de reforma educativa no Reino Unido (<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/enacted>).

²⁰ Originalmente, a ideia na origem do GERM é de Andy Hargreaves e surge no seu trabalho sobre os efeitos negativos das reformas educativas no trabalho dos docentes no final dos anos 90 (Sahlberg, 2011, 2016).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- a) de promoção de mercado educativo e da liberdade de escolha através da introdução de sistema de *vouchers* no Chile (década de 1980); da diversificação de tipologia de escolas como *friskolor* na Suécia, as *charter schools* nos EUA (década de 1990), as *academy* no Reino Unido (década de 2010); a publicação de *rankings* escolares com base no desempenho dos alunos em avaliações nacionais e/ou internacionais como dinâmica de competição entre escolas pelos melhores alunos; competição entre alunos no acesso ao ensino superior (Sahlberg, 2004, 2011, 2016);
- b) de descentralização, tendo em vista o aumento de autonomia, implicando a devolução de responsabilidades organizacionais e/ou pedagógicas às escolas (Vergier et al., 2018);
- c) de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), com o objetivo de promover a qualidade educativa, vinculando os resultados em processos de avaliação de desempenho (de professores e alunos) a incentivos e/ou sanções (Sahlberg, 2004, 2016; Vergier et al., 2018);
- d) de padronização curricular, com o objetivo de fortalecer os sistemas educativos, através da adoção de um currículo nacional estruturado em torno de padrões centrais mínimos e passíveis de serem mensuráveis em exames nacionais e/ou internacionais (Sahlberg, 2016; Vergier et al., 2018);
- e) de ênfase crescente nas áreas da leitura, matemática e ciência nas escolas, por vezes denominadas de disciplinas centrais no currículo escolar, uma tendência cada vez maior, influenciada pelas avaliações internacionais de estudantes, especialmente o *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Vergier et al., 2018);
- f) de introdução de modelos de gestão importados do mundo empresarial como principal meio de melhoria: remuneração baseada no desempenho, gestão por objetivos, priorização da eficácia, entre outros (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Sellar & Lingard, 2014).

Ao denominar este conjunto de reformas educativas globalizadas como GERM, Sahlberg atribui-lhe intencionalmente uma conotação pejorativa, como se se tratasse de um processo de contaminação. Como refere um autor:

The acronym-as-analogy worked perfectly to describe a phenomenon that Sahlberg identified as both spreading and destructive, behaving “like an epidemic that spreads and infects education systems through a virus” (Sahlberg, 2012, no page). The power of such acronyms lies in the extent to which they take hold in the social imaginary and act as a signifier for a complex amalgam of policies and practices that students and educators experience as an education system that feels “cracked”. Fuller & Stevenson (2019, p.1)

Global Education Industry (GEI)

O termo *Global Education Industry (GEI)* é o mais recente em termos de investigação, surge nos trabalhos desenvolvidos por Vergier et al. (2017) e representa as novas formas de envolvimento do sector privado, de carácter transnacional, na Educação pública.

Apesar da participação de interesses privados não ser um fenómeno novo, a participação destes atores numa dimensão transnacional nas atividades educativas e com orientação para

o lucro é um fenómeno mais recente (Lewis & Lingard, 2022; Verger, Lubienski, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017; Williamson & Hogan, 2020).

Na base da teorização do termo GEI, os investigadores incluem todos os serviços prestados por privados no sector educativo público, os atores que os fornecem²¹, assim como as regras que dinamizam este mercado educativo. Trata-se de um conceito centrado exclusivamente no surgimento e na atuação de novas empresas globais especializadas em serviços e produtos educativos (Lewis & Lingard, 2022; Verger, Lubienski, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

Os autores não se referem apenas ao aumento de redes de escolas internacionais mas também incluem nesta chamada indústria global de educação a prestação de outros serviços como, por exemplo, o fornecimento e a gestão de plataformas de *e-learning*, serviços de preparação para exames nacionais ou de aulas de apoio suplementar, serviço de recrutamento de alunos, bem como formação e de certificação de docentes (Lewis & Lingard, 2022; Verger, Lubienski, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017; Williamson & Hogan, 2020).

A GEI surge não só como consequência dos fenómenos de globalização mas também através de políticas públicas muitas vezes influenciadas e moldadas pelos próprios interesses privados que pretendem definir agendas e regimes regulamentares favoráveis à expansão da sua área de atuação. Esta influência pode ocorrer formalmente, através da construção de infraestruturas e aquisição de empresas, ou informalmente, através de parcerias e contratualização com empresas já existentes (Lewis & Lingard, 2022; Verger, Lubienski, et al., 2016; Williamson & Hogan, 2020).

Como complementam Lingard et al. (2017), esta GEI contribui para que a regulação de políticas educativas deixe de ser competência única dos governos nacionais e passe a envolver um conjunto de atores diversificados dos sectores público, privado, ultrapassando inclusivamente as fronteiras de cada Estado-Nação (Lingard et al., 2017). Nesta perspectiva, assiste-se a uma “combinação” dos processos de privatização e dinâmicas de mercado educativo na prestação de serviços educativos públicos (M. Santos & Neto-Mendes, 2022; Williamson & Hogan, 2020).

A expansão da GEI baseia-se sobretudo no pressuposto de que a educação é o motor da competitividade económica nacional e do sucesso individual. Desta forma, governos, sistemas educativos, escolas e famílias estão predispostos a investir em educação e nos serviços educativos direcionados à melhoria de resultados académicos. Esta predisposição associada à definição de políticas educativas comuns é vantajosa sobretudo para organizações do sector privado que operam a nível transnacional (Verger, Lubienski, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

As críticas associadas à GEI apresentadas por Verger et al. (2016) prendem-se sobretudo com o aumento da segregação e da falta de equidade não só entre alunos e escolas, a nível local, como entre países, a nível internacional. Para além destas, os autores dizem-nos também que uma mudança de autoridade estatal para intervenientes privados contribuiria para uma diminuição da gestão democrática das escolas públicas, bem como uma diminuição da autonomia profissional e dos direitos do professores.

²¹ Os autores referem-se a redes de escolas privadas (GEMS, ARK, Bridge International Academies, Omega); grandes empresas de educação do sector editorial (Pearson) e empresas de tecnologia (Microsoft, Intel, Hewlett Packard, Blackboard); empresas de consultoria; Fundações filantrópicas (Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Hewlett) entre outros exemplos (Verger, Lubienski, et al., 2016, p. 6).

Global Education Policy (GEP)

Sob o argumento de que a globalização e os seus mercados de trabalho internacionais exigem uma padronização dos currículos escolares e da necessidade de se aumentar a competitividade, algumas reformas e políticas educacionais têm vindo a ser implementadas simultaneamente em vários locais do mundo. Esta pluralidade de ações e alterações nos sistemas educativos, sobre o efeito dos fenómenos de globalização em Educação, é denominada por diversos autores por *Global Education Policy* (GEP) (McKenzie & Aikens, 2020; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016; Verger, 2019). Falamos de alterações que vão desde o campo pedagógico até às estratégias de gestão escolar. Do ponto de vista pedagógico, por exemplo, assiste-se a uma tendência crescente para transformar a educação considerada tradicional, ou de modelo industrial (organização de grupo/turma por nível etário e/ou capacidade, disciplinas estanques, aulas de 50 minutos e dinâmicas de trabalho baseadas nos manuais) para modelos mais flexíveis do ponto de vista curricular e pedagogias centradas no aluno (projetos de flexibilidade curricular, pedagogias mais inclusivas, metodologias de avaliação formativa). No campo da gestão escolar, adota-se cada vez mais sistemas semelhantes aos empresariais, com grande foco nos resultados (*accountability*), parcerias público-privadas, esquemas de financiamento que vão para além do tradicional e público, como a filantropia (Robertson, 2012b; Sahlberg, 2016; Verger, 2019; Verger et al., 2012).

A influência das OI, por exemplo, Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é central nesta GEP dada a influência que possuem no *policy making* e na divulgação internacional dessas políticas. Falamos inclusivamente na capacidade que estas organizações possuem na alteração do quadro legal dos países onde exercem a sua influência e, conseqüentemente, na alteração dos sistemas educativos (J. Azevedo, 2007; Dale, 1999, 2012; Edwards Jr. & Means, 2019; Verger et al., 2012). Alguns autores referem que estes agentes externos utilizam a disseminação dos seus conhecimentos técnicos – através de relatórios anuais; divulgação de boas práticas de outros países, bases de dados – como forma de convencer os países onde exercem influência a adotar determinadas políticas (Edwards Jr. et al., 2020; Rios, 2018; Verger et al., 2012).

Mas para além destes atores, a globalização trouxe outros atores não governamentais para o campo do *policy making*, como empresas, fundações, consultores internacionais e comunidades académicas e científicas. O papel destes atores, cada vez mais evidente e poderoso, altera as agendas nacionais para a Educação e redefine as prioridades a nível das reformas educativas, muitas vezes através de métodos coercivos enquanto condição para o financiamento (Peroni & Lima, 2020; Rios, 2018; Robertson, 2012b, 2012a).

Azevedo diz-nos que a globalização é uma “inevitabilidade social dos tempos” (J. Azevedo, 2007, p. 15) e que haverá sempre tendência para nos apropriarmos do que vem de fora, pois existe mesmo “um certo fascínio e uma atração cultural em torno do que é mundial e global. Há, e sempre terá havido, aliás, um encanto humano em redor do universal e do global, compreensível face à natureza passageira, única e mortal do ser humano” (J. Azevedo, 2007, p. 19), o que nos leva às formas como, e aos motivos pelas quais, se adotam estas políticas educativas globais.

TRANSFERÊNCIA DE GEP: APRENDIZAGEM, COERÇÃO, CONVERGÊNCIA, DIVERGÊNCIA, DIFUSÃO E EMPRÉSTIMO

Aprendizagem de políticas, coerção, convergência, divergência, difusão e empréstimo, são alguns dos termos frequentemente utilizados para descrever processos de transferência de GEP na literatura acadêmica.

O termo “empréstimo”, traduzido de *policy borrowing*, de acordo com Dale (1999, 2004), trata-se de um mecanismo de transferência de GEP nos sistemas educativos nacionais, por influência externa, em consequência dos fenômenos de globalização. Um mecanismo que simplifica o processo político, uma vez que as GEP gozam de um *status* que lhes confere “legitimação política” e são impulsionadas pela própria “conveniência política”, condicionando de certa forma a oposição (Dale, 1999, p. 9)²².

O termo *policy borrowing* pressupõe a existência de credores, os que emprestam, e de devedores, os que ficam em dívida, tendo por isso um sentido pejorativo. Daí que, de acordo com Dale (1999), outros acadêmicos preferam o termo “imitação”, “emulação” ou “cópia” (1999, p. 9)²³. Parte também do pressuposto que existe alguma compatibilidade entre países que emprestam e países que recebem estas GEP, no entanto, este processo de transferência, por vezes, é feito de forma pouco refletida (Dale, 1999). Neste caso, a transferência de políticas acontece por importação, por interesse exclusivo de quem compra.

Edwards & Means (2019), entre muitos outros autores, dizem-nos que o empréstimo direto de políticas foi aos poucos substituído por um modelo de aprendizagem de políticas (*policy learning*).

Comparando estes dois processos de transferência de políticas, Dale (1999) diz-nos que numa situação de *policy borrowing* é difícil diferenciar quem “empresta” de quem “pede emprestado”, mas que no processo de *policy learning* é possível identificar perfeitamente quem aprende e quem ensina.

Contrariamente ao *policy borrowing*, o *policy learning* ocorre por influência, direta ou indireta, de organismos externos, normalmente por identificação de boas práticas (*benchmarking*). Boas práticas estas que, estando alinhadas com as agendas das OI e outras organizações, se transformam em lições ensinadas pelas próprias OI através de fóruns sobre educação, relatórios e outras publicações científicas/acadêmicas (J. Azevedo, 2007; Dale, 1999; Edwards Jr. & Means, 2019; Lewis, 2020; Verger, 2019; Verger et al., 2018; Verger, Fontdevila, et al., 2016).

O *policy learning* trata-se de um processo de transferência de GEP mais complexo do que o de *borrowing*, pois pressupõe uma aprendizagem, o adquirir de conhecimento profundo sobre contextos, organizações, programas e políticas implementadas e a implementar (Dale, 1999). É, por isso, cada vez mais frequente ser utilizado como justificação da alegada semelhança nas reformas educativas realizadas quase simultaneamente em diferentes contextos (Mundy et al., 2016).

Com base neste pressuposto do conhecimento adquirido, Sellar & Lingard (2014) afirmam ser preferível o *learning* ao *borrowing* pois, numa metáfora de ensino e aprendizagem, implica conceber um projeto de implementação com base no conhecimento do meio o local e não apenas “pedir emprestado” ou copiar pelo país vizinho.

²² Tradução dos autores.

²³ Tradução dos autores.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Os autores acrescentam a importância que os contextos, históricos e socioeconômicos, possuem no sucesso da implementação de determinadas políticas. Afirmam também a necessidade de se perceber e identificar fatores relacionados com esse possível sucesso, bem como se a conjuntura do país a ensinar permite essa aprendizagem política:

Cultural and historical explanations for the success of education systems cannot be used to justify reforms in other nations, whereas pointing to specific policy settings as the cause of success can provide governments with leverage for internal reform agendas. While it is certainly important for policy learning purposes to distil the effects of policy from other factors, there is a risk here that the comparative analyses facilitated by the OECD's statistical work can pay insufficient attention to system specific factors. (Sellar & Lingard, 2014).

Ou, como também diria Barroso (2004, p. 17), estas “lições que vêm de fora” nem sempre surgem em resultado do conhecimento do contexto, nem sempre são as adequadas dadas as especificidades culturais, sociais e económicos de cada sistema educativo.

Um outro termo relativo à transferência de GEP foi também identificado nos diversos trabalhos analisados – convergência. De acordo com vários autores, trata-se de um conceito mais abrangente que engloba os vários processos de globalização de políticas (Ball, 2014; Barroso & Carvalho, 2011; Verger, 2019; Verger, Fontdevila, et al., 2016).

Verger et al. (2016, p. 18) referem que a convergência de políticas pode acontecer tanto por via do *policy learning* como do *policy borrowing*, sendo que, no caso de se tratar de um processo de aprendizagem, a convergência das políticas é um processo *soft*, ocorrendo geralmente no âmbito de influência das OI ou outras redes políticas transnacionais. De acordo com os mesmos autores, a convergência de políticas pode também ocorrer por coerção ou imposição de países ou organizações como condição para financiamento ou ajuda económica, ou pela obrigatoriedade do cumprimento de acordos estabelecidos multilateralmente, por exemplo, acordos comerciais internacionais e convenções das Nações Unidas. Referem ainda a convergência de políticas em resultado de uma regulação pelo mercado dada uma crescente integração nos mercados económicos regionais e globais, consequência da globalização, como já referimos anteriormente. Neste caso, os países ajustariam voluntariamente as suas políticas como forma de manter ou reforçar o seu desenvolvimento e a competitividade económica, garantindo a sua permanência no mercado global (Verger, Fontdevila, et al., 2016, p. 18).

Verger (2019, pp. 18-21) apresenta quatro fatores que levam alguns Estados a adotar as GEP que passamos a elencar:

(1) O enquadramento:

Este fator alinha-se com a abordagem racional apresentada por Mundy et al. (2016), com o conceito de regulação transnacional (J. Azevedo, 2007; Barroso, 2005b; Teodoro, 2010) ou “induzida” (Justino & Batista, 2013, p. 51) e o conceito de regulação pelo conhecimento (Barroso & Carvalho, 2011; Carvalho, 2007; Carvalho & Costa, 2017; Mangez, 2011).

Este “enquadramento” resulta da existência de estruturas supranacionais que “controlam e coordenam, por meio de regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas” (Barroso, 2004, p. 15) e outras organizações transnacionais “que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas neste domínio” (Barroso, 2005a, p. 55). Verger (2019) refere-se a estas estruturas como “empreendedores

de políticas”, enquanto promotores das mesmas, que competem entre si para consciencializar os decisores políticos dos problemas que enfrentam e das soluções passíveis se serem implementadas para resolver esses mesmos problemas (Verger, 2019, p. 19).

Mais que a “consistência interna das políticas”, ou da sua validade e eficácia, a forma aparentemente neutra e técnica como são apresentadas ou comunicadas tem um peso na decisão de “compra” de determinadas políticas (Verger, 2019, p. 19). As organizações que atuam a nível internacional concentram os seus esforços e recursos em tornar as GEP mais apelativas junto dos decisores políticos. Fundamentam-nas em artigos de opinião, artigos e relatórios científicos e disseminam-nas em eventos, académicos ou não, privados ou públicos, frequentados por líderes e decisores políticos, ou através dos órgãos de comunicação social (Antunes & Viseu, 2019; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019; Viseu & Carvalho, 2018, 2021).

Verger (2019) diz-nos que as evidências e o conhecimento produzido nestes fóruns de influência podem ser instrumentalizados para justificar e para apoiar determinadas políticas polémicas e controversas como a dinamização de mercados educativos, reformas com base em modelos de *accountability*, comprovando a questão de que ideologia viaja a par das recomendações destes empreendedores. Consequentemente, a ideologia neoliberal está presente no enquadramento das GEP e nos discursos de persuasão para a adoção de políticas utilizados. Desta forma, políticas que promovam a redução de custos ou o aumento de fontes de rendimento alternativo serão mais facilmente mantidas nas agendas educativas globais, surgindo nos discursos políticos disfarçadas de financiamento com base no desempenho ou de competição para melhoria da qualidade (Verger, 2019, p. 19).

No entanto, nestes discursos de enquadramento das GEP são muitas vezes evitadas as chamadas políticas de privatização, embora as promovam “camufladamente” por serem consideradas demasiado ideológicas, daí que os promotores dos mercados educativos prefiram usar o termo “parceria público-privada” (Verger, 2019, p. 19).

(2) O *status* global:

O “*status* global e desterritorialização” são o segundo fator apresentado por Verger (2019, p. 20) pelo qual são adotadas as GEP. No entanto, quando um número substancial de países implementa determinada política educativa, a sua origem desvanece. Essa política adquire aquilo a que Verger (2019) chama de *status global* passando a ser divulgada como tal, o que a torna mais atrativa, aumentando também a probabilidade de vir a ser adotada e a impulsionar reformas educativas noutros Estados-nação.

Também nesta questão do *status*, o espaço onde são debatidas as GEP e onde são divulgadas é fundamental, sendo que aqui as OI também desempenham um papel central no processo. Como nos diz Verger (2019):

Na verdade, em muitos países, a opinião de um especialista do Banco Mundial será mais considerada do que a de um estudioso de uma universidade local, mesmo que ambos os atores tenham um treinamento similar de alta qualidade e proponham as mesmas ideias de políticas bem-sucedidas ou fracassadas. O movimento definitivo para uma política tornar-se globalmente negociada vem quando uma instituição global que conta com altos níveis de exposição e boas redes a adota. (p.20)

(3) A oportunidade:

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

O sentido de oportunidade, ou “janela de oportunidade” é outro dos fatores apontados pelo autor para adoção das GEP (Verger, 2019, pp. 20–21). Nestas oportunidades incluem-se, por exemplo, períodos críticos atravessados pelos sistemas educativos²⁴, situações de crise socioeconómica, contextos de conflito armado ou afligidos por catástrofes naturais, que levam os decisores políticos a discutir a pertinência da importação de políticas de outros países acabados de sair de situações problemáticas semelhantes. Em situações extremas, como a dos conflitos armados ou o de catástrofes naturais, a própria conjuntura dos países afetados e a necessidade urgente de reconstrução não permite uma adequada reflexão e deliberação sobre a adoção de políticas. Assim, os decisores políticos beneficiam de uma “janela de oportunidade” para implementarem as GEP que em situações normais e estáveis não seriam implementadas (Verger, 2019).

Neste fator as OI também possuem relevo pois ocupam um lugar na hierarquia global que lhes permite consciencializar os governos centrais para os problemas existentes e para a necessidade de redefinir políticas e implementar reformas educativas. Os resultados no PISA, enquanto teste padronizado realizado a nível internacional, por exemplo, além de influenciarem a opinião pública, intensificam a necessidade de se implementarem reformas, mesmo em países considerados desenvolvidos economicamente (Carvalho, 2009; Lewis, 2017; Verger, 2019).

Em determinados territórios ainda em desenvolvimento, principalmente na parte sul do globo, onde ainda não se atingiram os objetivos educacionais estabelecidos internacionalmente, abrem-se oportunidades para muitos empreendedores privados que tentam vender as suas políticas educativas. A Pearson²⁵, por exemplo, entre outras corporações internacionais, está a influenciar o investimento na abertura de escolas privadas de baixo custo em países considerados pouco desenvolvidos, contribuindo para a privatização dos sistemas educativos públicos sob o lema da ajuda humanitária e do quanto o setor privado poderia ser fundamental no seu contributo para as Metas de Desenvolvimento Sustentável (Mundy et al., 2016; Verger, 2019; Verger, Lubienski, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

Para além das OI e da sua ação de influência, as relações humanas ou sociais também possuem algum relevo neste processo. O autor exemplifica com o caso da Nova Zelândia e da sua política de educação baseada em resultados. Esta política acabou por adquirir um *status* global quando um dos seus principais promotores, *Maris O'Rourke*, passou a assumir o cargo de diretor de educação do Banco Mundial (Verger, 2019, p. 20).

(4) A instrumentalização:

Este fator está diretamente interligado com os anteriores e permite perceber o discurso ambíguo dos decisores políticos. Por um lado, os decisores políticos invocam o discurso da obrigatoriedade de implementar determinadas GEP, a nível interno, enquanto condição para financiamento por parte das OI, quando por vezes não passam de meras recomendações. Desta forma, instrumentalizam-nas para “suavizar a resistência interna” no processo de reforma educativa (Verger, 2019, p. 21). Por outro lado, junto das OI, usam o argumento da

²⁴ O autor fala-nos de impulsos que levam à adoção de GEP, como por exemplo: insatisfação com o sistema educativo por parte de famílias, docentes, alunos, entre outros; maus resultados em momentos de avaliação externa; alterações do quadro político (Verger, 2019).

²⁵ A Pearson, fundação criada em 1998 e sediada no Reino Unido, possui várias delegações na Europa, Ásia, América e opera em mais de 70 países. A fundação considera-se uma “empresa de aprendizagem líder mundial, dedicada a ajudar todos a realizar a vida que imaginam”. <https://plc.pearson.com/en-GB/company>

necessidade de implementarem determinadas GEP para obterem financiamento ou conseguir ajuda externa que lhes permita reduzir os custos no processo de implementação.

Em síntese, num contexto de políticas educativas globalizadas é cada vez mais difícil de perceber se as políticas implementadas são de origem interna ou externa, por desejo próprio de inovação ou por coerção, ou se o são simplesmente em consequência, ou resultado, de *borrowing*, de aprendizagem de políticas internacionais (J. Azevedo, 2007; Ball, 2018; Dale, 1999; Edwards Jr. & Means, 2019; Mundy et al., 2016; Verger, 2019; Verger et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho analisámos a influência que os fenómenos de globalização exerceram e exercem no campo das políticas educativas ao redor do mundo e pudemos verificar que os seus efeitos são múltiplos e de dimensões muito variadas.

Verificámos que na literatura académica os movimentos e reformas em consequência dos fenómenos de globalização assumem diversas denominações, siglas e/ou acrónimos: *Global Education Policy* (GEP), *Common Global Educational Culture* (CGEC), *Global Structured Agenda for Education* (GSAE); *Global Education Industry* (GEI), *Global Educational Reform Agenda* (GERA) e *Global Education Reform Movement* (GERM), associados a processo de aprendizagem, difusão, empréstimo, transferência, convergência de políticas educativas.

Em jeito de conclusão, faremos referência a cinco teses associadas aos fenómenos de globalização, ou globalizações: (1) “A globalização está relacionada com a liberalização e a integração global dos mercados”; (2) “A globalização é inevitável e irresistível”; (3) “Ninguém manda na globalização;” (4) “A globalização beneficia toda a gente, a longo prazo” e (5) “A globalização promove a difusão da democracia e a liberdade no mundo” (Steger & Roy, 2013, p. 84).

Relativamente à primeira tese, pela análise dos estudos selecionados, confirma-se que a globalização está relacionada com políticas de ideologia neoliberal. Verificámos como essa influência se faz sentir nos sistemas educativos a nível global e que esta se manifesta pela tendência de adoção de políticas educativas: de prestação de contas e responsabilização (*accountability*); de promoção de mercado educativo; de descentralização; de padronização curricular com ênfase na matemática, leitura e ciências; introdução de modelos de gestão importados mundo empresarial como principal meio de melhoria.

Quanto à segunda tese de que a globalização é “inevitável e irresistível”, num dos seus ensaios, Joaquim Azevedo refere a existência de “um certo fascínio e uma atração cultural em torno do que é mundial e global. Há, e sempre terá havido, aliás, um encanto humano em redor do universal e do global” (J. Azevedo, 2007, p. 19). Embora esta frase, por si, seja praticamente suficiente para justificar a confirmação desta segunda tese, não podemos deixar de referir a necessidade que os países ou regiões têm de olhar para o desempenho dos restantes ou de comparar indicadores providos pela OCDE, por exemplo no *PISA*. A imagem devolvida nestes *rankings* revela não só uma posição em relação aos outros, como também toda a envolvimento económica, cultural, social, subjacente aos sistemas educativos. Daqui também resulta a divulgação de “boas práticas” que se transformam em lições ensinadas em fóruns sobre educação, relatórios ou outras publicações científicas e que todos querem aprender para poderem ocupar aqueles lugares nos escalões superiores dos *rankings*. E é o papel que estas OI desempenham no processo de globalização “irresistível” que nos leva à contradição da terceira tese, a de que “ninguém manda na globalização”.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Sousa Santos (2002) diz-nos que a globalização implica um dominador e um dominado e que, no processo de globalização, as hierarquias políticas e geográficas saem reforçadas. Ou seja, neste processo de globalização haverá sempre vencedores e vencidos, exploradores e explorados, sendo os primeiros, normalmente, países centrais ou superpotências (EUA ou a União Europeia) ou organizações internacionais (OMC, OCDE, entre outras) e os segundos, países periféricos e organizações de menor poder. Azevedo referia também a existência de atos “de vassalagem para com os poderes internacionais” (J. Azevedo, 2007, p. 19), o que pressupõe a presença de um sistema feudal, hierárquico e assimetrias de poder.

“A globalização beneficia toda a gente, a longo prazo” é a quarta tese enunciada por Steger & Roy (2013) e também uma das que é alvo de contestação. Inicialmente, o conceito de “globalização” alinhava-se com a iniciativa de criar condições e oportunidades de vida semelhantes para todos e em todo o lado, no entanto este conceito passou a estar mais associado às consequências, aos “efeitos globais”, “não pretendidos e imprevistos” (Bauman, 1998, p. 109), no entanto, “parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão” (Bauman, 1998, p. 10). Vimos também que o fenómeno de globalização tem consequências paradigmáticas, por um lado, contribuiu para o aumento da qualidade de vida em várias partes do mundo, mas por outro, também contribuiu para um acentuar das desigualdades económicas, da marginalização e da segregação, dada a sua ligação a lógicas dominantes de mercado neoliberal e ao desinvestimento do Estado nos serviços públicos.

Alinhado com a teoria de Sousa Santos (2002) sobre a emergência de novas classes sociais e que ocupam os extremos da pirâmide, Harari (2018) fala-nos da visível divisão entre classes sociais, cada vez mais acentuada pela globalização. Como nos diz este autor: “Em vez da globalização resultar numa unificação global, pode ter como consequência uma “especização”, uma crescente divergência da Humanidade em deferentes castas ou espécies que a longo prazo poderão “desglobalizar” o mundo” (Harari, 2018, p. 102). Já Bauman falava nestas “tendências neotribais e fundamentalistas, que refletem e formulam a experiência das pessoas na ponta receptora da globalização” (Bauman, 1998, p. 10).

A questão da segregação está bem presente no campo educativo e existem diversos estudos que o comprovam, no entanto, se estabelecermos comparação com um sistema educativo mundial, poderemos falar também em países excluídos? Desses mesmos estudos conclui-se que famílias mais informadas, com maior nível económico e cultural, têm vantagens sobre os outros. Onde estudam, por exemplo, estas superclasses sociais a que se Sousa Santos (2002) e Harari (2018) se referem?

E a quinta e última tese, a de que a “globalização promove a difusão da democracia e a liberdade no mundo”. Olhando agora para a democracia dentro dos sistemas educativos, alguns autores analisados defendem que, por força da globalização e da multiplicação de atores nos processos de *policy making*, se assiste à diminuição do carácter democrático na tomada de decisão, muitas vezes tomadas em redes complexas de atores, nacionais e internacionais (Benavente & Correia, 2020; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019). Os autores dizem-nos também que o facto de haver uma mudança de autoridade estatal para intervenientes privados contribui para uma diminuição da gestão democrática das escolas públicas, bem como uma diminuição da autonomia profissional e dos direitos dos professores, em parte pela influência neoliberal associada aos fenómenos de globalização. Dado este enfoque económico e de ideologia neoliberal, os fenómenos de globalização pressionam os governos financeiramente, no que diz respeito ao controlo do crescimento da despesa pública e nas alternativas ao financiamento, daí que os processos de

descentralização e de privatização estejam cada vez mais evidentes em Educação (M. Santos & Neto-Mendes, 2022; Verger, 2019).

Conforme vimos, quando falamos de globalização no campo da Educação deparamo-nos com um extenso número de atores, governamentais e não governamentais, locais, regionais, nacionais e supranacionais que colaboram e interagem no sentido de definir objetivos específicos comuns através da sua influência no desenho, na implementação e na avaliação de políticas e programas educativos.

E se a globalização é realmente um processo irreversível, ou se “este mundo hiperglobalizado de conexões, comparações e mensurações está aqui para ficar, e continuará a influenciar completamente o que é educação e como ela é promulgada” (Lewis, 2020, p. 185), qual é o nosso papel como atores nas organizações educativas? Qual “o papel dos académicos, dos cientistas sociais e dos profissionais em sociedades de risco?” Produzir conhecimento com que objetivo? “Servir a globalização” ou “desenvolver a reflexão crítica”? (Benavente & Correia, 2020, p. 11).

Como nos diz Lewis (2020), se a globalização veio para ficar e para influenciar, “então todos nós somos igualmente obrigados a conversar, contestar e contribuir para o que essas novas formas de educação podem ser e possivelmente se tornar”²⁶. (Lewis, 2020, p. 185).

REFERÊNCIAS

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. (2018). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>
- Barroso, J. (2004). A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 13–22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2005b). O Estado e a Educação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Micro-regulação local. In *A Escola entre o Estado e o Mercado - O público e o privado na regulação da Educação*. 2.º Forum Português de Administração Educacional.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), 9–24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707003>
- Bauman, Z. (1998). *Globalização - as consequências humanas*. Zahar.

²⁶ Tradução livre dos autores

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Beck, U. (1999). *O que é a Globalização? Equívocos do globalismo: Respostas à Globalização*. Paz e Terra.
- Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). Políticas educativas nos tempos actuais. *Laplage Em Revista*, 6(2), 7–18. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202062906p.7-18>
- Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de Educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4).
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a Educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009–1036.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 33(3), 685. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79302>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460.
- Dale, R. (2012). Global Education Policy: Creating Different Constituencies of Interest and Different Modes of Valorization. In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 279–288). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-014>
- Edwards Jr., D. B., & Means, A. (2019). Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education. *Education Policy Analysis Archives*, 27(34), 123. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.5091>
- Edwards Jr, D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2020). Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. *Discourse*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI* (5th ed.). Elsinore.
- Held, D., & McGrew, A. (2005). *The Global Transformations Reader: an introduction to globalization debate 2* (D. Held & A. McGrew, Eds.). Polity Press.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 41–60.
- Lewis, S. (2017). Policy, philanthropy and profit: the OECD’s PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, 53(4), 518–537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327246>

- Lewis, S. (2020). PISA, Policy and the OECD. *PISA, Policy and the OECD*, November. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8285-1>
- Lewis, S., & Lingard, B. (2022). PISA for sale? Creating profitable policy spaces through the OECD's PISA for Schools. *The Rise of External Actors in Education*, July, 91–112. <https://doi.org/10.51952/9781447359029.ch005>
- Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A., & Thompson, G. (2017). *Commercialisation in Public Schooling (CIPS)*. News South Wales Teachers Federation.
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Eds.), *Políticas Educativas – Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação* (pp. 191–222). Fundação Manuel Leão.
- McKenzie, M., & Aikens, K. (2020). Global education policy mobilities and subnational policy practice. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1821612>
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181. <https://doi.org/10.1086/231174>
- Mota de Sousa, L. M., Furtado Firmino, C., Alves Marques-Vieira, C. M., Silva Pedro Severino, S., & Castelão Figueira Carlos Pestana, H. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45–55. <https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). *The Handbook of Global Education Policy* (K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, Eds.). Wiley Blackwell.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1–18. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Peroni, V., & Lima, P. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>
- Rios, C. M. D. (2018). Foreign Prescriptions and Domestic Interests: A Comparison of Education Reform in Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1239321>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata, S. L.
- Robertson, S. L. (2012a). A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 283–493. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- Robertson, S. L. (2012b). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 33–51). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-002>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2(1), 65–83.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*.
- Santos, B. de S. (2002). Os processos da Globalização. In B. de S. Santos (Ed.), *A Globalização e as Ciências Sociais* (2.^a). Cortez Editora.
- Santos, B. de S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(3), 393–399. <https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. *Education Policy Analysis Archives*, 30(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Steger, M., & Roy, R. (2013). *Introdução ao Neoliberalismo*. Actual Editora.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo - Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Praxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform* (G. Steiner-Khamsi, Ed.). Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (Issue JANUARY, pp. 3–24). Routledge.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken, Eds.). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781472544575>
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). Crescimento E Disseminação De Avaliações Em Larga Escala E De Responsabilizações Baseadas Em Testes: Uma Sociologia Política Das Reformas Educacionais Globais. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 60. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology.

- Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (3rd ed.). Edições Sílabo.
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 1–26.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2021). Policy networks, philanthropy, and education governance in Portugal: the raise of intermediary actors. *Foro de Educación*, 19(1), 81–104. <https://doi.org/10.14516/fde.818>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19. In *Education International Research* (Issue July). <https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/>
- Winchip, E., Stevenson, H., & Milner, A. (2019). Measuring privatisation in education: methodological challenges and possibilities. *Educational Review*, 71(1), 81–100.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Artigo 2 – Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2024). Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?. *Jornal de Políticas Educativas*, 18(92026e).
<http://10.5380/jpe.v17i0.92026>

Neoliberalismo – [...] orientação centrada na economia de mercado, nas privatizações, na liberdade de circulação das mercadorias, dos serviços e dos recursos financeiros, reduzindo a intervenção do Estado à sua porção mínima e atribuindo ao mercado a supremacia [...] mais do que à regulação política.

(Hermet et al., 2014)

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?



Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?¹

Neoliberalism in Education - and when 'individual utopias' are not enough?

Neoliberalismo en Educación: ¿qué ocurre cuando las 'utopías individuales' no son suficientes?

Marilene Santos²
António Neto-Mendes³

Citação: SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam? *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 18, e92026. Janeiro de 2024.

 <http://10.5380/jpe.v17i0.92026>

Resumo: Enquanto ideologia dominante de forma globalizada, o neoliberalismo serve de base ao enquadramento de grande parte das políticas educativas implementadas e que fomentam as lógicas de mercado educativo como os princípios da liberdade de escolha, da livre concorrência e da descentralização. A importação das técnicas de gestão do setor privado, a par com a redefinição das funções do Estado, a desregulação e processos de privatização do setor educativo são também outras das consequências da influência neoliberal. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa e crítica que tem como principal objetivo analisar a influência do neoliberalismo no campo da Educação, bem como as consequências que dela advêm. A partir dos artigos selecionados, concluímos que existem mais desvantagens do que vantagens associadas ao neoliberalismo e à mercantilização da Educação, como o aumento da segregação ou a diminuição da equidade, fazendo surgir, em alguns contextos, movimentos de resistência e de processos de “desmunicipalização” e “desmercantilização”. O neoliberalismo, enquanto conjunto de forças ideológicas

¹ Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a referência 2020.04476.BD. Os autores agradecem à Dr.ª Silvana Stremel da Universidade Tecnológica Federal do Paraná pela revisão de texto

² Mestre em Ciências da Educação/Administração e Políticas Educativas. Investigadora não doutorada do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia em Formação de Formadores (CIDTFF) na Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>. E-mail: marilene.santos@ua.pt

³ Doutor em Ciências da Educação/Administração Escolar. Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>. E-mail: amendes@ua.pt

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

promotoras do individualismo, leva ao declínio da educação cívica e do sentido de cidadania compartilhada, tornando-se necessário criar um imaginário social centrado em processos reflexivos de tomada de decisão democráticos e centrados na equidade, revertendo o caminho traçado pelo neoliberalismo.

Palavras-chave: Individualismo; Gerencialismo; Neoliberalismo; Mercado Educativo; Segregação.

Abstract: As a globally dominant ideology, neoliberalism serves as the foundation for the framework of many educational policies implemented, promoting market-driven logics such as the principle of freedom of choice, free competition, and decentralization processes. The importation of private sector management techniques, along with the redefinition of the state's functions, deregulation, and privatization processes in the education sector, are also consequences of neoliberal influence. This study is a narrative and critical review whose main objective is to analyze the influence of neoliberalism in the field of Education, as well as the consequences that arise from it. From the selected articles, we conclude that neoliberalism and the commercialization of education bring more disadvantage than advantages, such as the increase in segregation or the decrease in equity, giving rise in some contexts to resistance movements and processes of “demunicipalization” and “decommodification”. Neoliberalism, as a set of ideological forces, promotes individualism, leading to the decline of civic engagement and a shared sense of citizenship. Several authors highlight the need to create a social imaginary centered on reflective processes of democratic decision-making focused on equality/equity, reversing the path laid out by neoliberalism.

Keywords: Individualism; Managerialism; Neoliberalism; Educational Market; Segregation.

Resumen: Como ideología dominante de manera globalizada, el neoliberalismo sirve de base para el encuadre de la mayoría de las políticas educativas implementadas y que fomentan las lógicas del mercado educativo como los principios de libertad de elección, libre competencia y descentralización. La importación de técnicas de gestión del sector privado, junto con la redefinición de las funciones del Estado, los procesos de desregulación y privatización del sector educativo son también otras consecuencias de la influencia neoliberal. Este estudio es una revisión narrativa y crítica cuyo objetivo principal es analizar la influencia del neoliberalismo en el campo de la Educación, así como las consecuencias que se derivan del mismo. De los artículos seleccionados, se concluye que existen más desventajas que ventajas asociadas al neoliberalismo y a la mercantilización de la educación, como el aumento de la segregación o la disminución de la equidad, dando lugar en algunos contextos a movimientos de resistencia y procesos de “desmunicipalización” y “desmercantilización”. El neoliberalismo como conjunto de fuerzas ideológicas que promueven el individualismo conduce al declive de la educación cívica y del sentido de ciudadanía compartida, por lo que es necesario crear un imaginario social centrado en procesos de toma de decisiones democráticas reflexivas y centrado en la equidad, invirtiendo el camino trazado por el neoliberalismo.

Palabras Clave: Individualismo; Gerencialismo; Neoliberalismo; Mercado Educativo; Segregación.

Introdução

Para que uma ideia se torne dominante, deve ser fundamentada por teorias e conceitos que apelem aos nossos valores e desejos e que sejam, de alguma forma, perceptíveis e passíveis de concretização em determinado contexto. Ao atingir-se esse nível, a ideia passa a incorporar o chamado senso comum, deixando de ser questionável (HARVEY, 2007). Um exemplo perfeito dessas ideias que, ao longo dos anos, tornam-se dominantes e deixam a sua marca em todos os discursos sociais, econômicos, políticos, por meio de um conjunto de palavras-chave como “mercado”, “liberdade”, “escolha”, “eficiência”, entre outras, é o neoliberalismo.

No contexto acadêmico, a atribuição do Prémio Nobel de Economia a Friedrich Hayek, em 1974, e a Milton Friedman, em 1976, atribui ao neoliberalismo estatuto e

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

respeitabilidade, consolidando-se como ideologia dominante (ROWE *et al.*, 2019; ROWLANDS; RAWOLLE, 2013).

Tradicionalmente, neoliberalismo refere-se ao reformular do liberalismo clássico no pós-II Guerra Mundial e uma consequência direta do fenômeno de globalização iniciado nessa altura (ROWLANDS; RAWOLLE, 2013). No entanto, o que o torna “novo” relativamente ao liberalismo clássico é o reconhecimento da importância da intervenção estatal, ainda que mínima, para assegurar o funcionamento do mercado (HARVEY, 2007; STEGER; ROY, 2013).

Diversos autores definem-no como sendo um conjunto de políticas públicas que tem por objetivo, entre outros, a proteção da propriedade privada, a desregulação da economia, a liberalização do comércio e da indústria, o aumento da facilidade de movimentação de capital estrangeiro, a promoção das exportações e a privatização dos serviços públicos ou de empresas estatais (ROWE *et al.*, 2019; ROWLANDS; RAWOLLE, 2013). Caracteriza-se sobretudo pela diminuição do poder central do Estado e aumento do poder local por meio da descentralização, pela redução de serviços de ação e de assistência social, ou a cobrança de taxas adicionais pela prestação desses serviços públicos, e pela implementação de medidas anticorporativistas (ROWE *et al.*, 2019; ROWLANDS; RAWOLLE, 2013).

Entretanto o que caracteriza a complexidade do neoliberalismo e como este se faz sentir no setor educativo, nomeadamente quando a narrativa da descentralização favorece fenômenos como a privatização e a promoção das escolhas individuais, ameaça a equidade e a democratização?

O presente artigo, realizado com base na análise de artigos científicos e pautado por uma perspectiva crítico-reflexiva, tem como principal objetivo responder a essa questão, ou seja, para além de abordar o conceito de neoliberalismo, pretende identificar as principais transformações nos sistemas educativos resultantes da adoção de políticas neoliberais, bem como as consequências que delas advêm e possíveis movimentos de resistência.

Esse tipo de revisão narrativa permite sobretudo obter uma visão generalizada sobre um tema e consolidar teoricamente o conhecimento sobre determinada área (VILELAS, 2020). Dessa forma, não obedece a um protocolo rígido de seleção de artigos e de avaliação da qualidade dos estudos, possuindo um caráter arbitrário e subjetivo (MOTA DE SOUSA *et al.*, 2018; VILELAS, 2020). Sendo assim, optamos por selecionar

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

estudos sobre os efeitos do neoliberalismo em Educação, com um foco preferencialmente internacional, realizados nos últimos dez anos, revistos pelos pares e publicados em revistas científicas da área.

Neoliberalismo em Educação – princípios e consequências

Enquanto ideologia dominante e globalizada, o neoliberalismo serve de base ao enquadramento de grande parte das políticas educativas implementadas e que fomentam lógicas de mercado educativo como o princípio da liberdade de escolha, da livre concorrência e de processos de descentralização. A importação das técnicas de gestão do setor privado, a par com a redefinição das funções do estado, desregulação e processos de privatização do setor educativo são também consequências da influência neoliberal (BALL, 2016; KRETCHMAR; BREWER, 2022; ROWE *et al.*, 2019; SKERRITT, 2019).

Rowe *et al.* (2019) acrescentam que o termo neoliberalismo associado à Educação pode igualmente referir-se a políticas educacionais relacionadas com o financiamento público atribuído a escolas privadas e sistemas de *vouchers*, ou à criação de escolas públicas alternativas como as *charter schools* – escolas públicas geridas de forma independente.

De acordo com Narodowski *et al.* (2017), o neoliberalismo atua essencialmente em três direções, estando as duas primeiras relacionadas com o aumento da oferta educativa pelo setor privado, não gratuita e orientada para o lucro, e a terceira voltada para o denominado “gerencialismo” tendo em vista a racionalidade e a eficiência do sistema educativo: pela cobrança de taxas/tarifas em serviços educativos (o princípio do utilizador/pagador); pela privatização dos serviços educativos; e pelo estabelecer de relação direta entre gestão, financiamento e resultados.

Díez-Gutiérrez (2020, p. 13), analisando o caso da Argentina, menciona que o neoliberalismo possui três estratégias de “*soft power*”: 1) privatização *soft* pelo recurso a parcerias e consórcios com o setor privado para, alegadamente, prestar apoio ao setor público; 2) o governo à distância por mecanismos de prestação de contas (resultados em testes internacionais e *rankings*); e 3) o uso recorrente do conceito “liberdade-responsabilidade”⁴ associada ao princípio da autonomia e da liberdade individual (do

⁴ Tradução nossa.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

indivíduo em si, das organizações escolares ou dos *policymakers*) em que se assume que cada ator é o único responsável pelos seus maus resultados (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020, p. 14).

Arredondo González et al. (2021), baseando-se no caso chileno, resumem que as políticas neoliberais transformaram totalmente o setor educativo a partir de 1979 com processos de descentralização, ou seja, pela transferência da responsabilidade para os governos locais. Foi também dada a oportunidade a provedores privados para fundarem e administrarem escolas financiadas pelo Estado (escolas privadas de baixo custo) e introduzido um sistema de financiamento por *vouchers* escolares atribuídos às famílias. Seguiu-se, de acordo com os autores, a criação de um sistema de medição da qualidade da Educação e, por fim, a desregulação da profissão docente. Em resumo, “la influencia neoliberal en la educación se caracteriza por la privatización, la mercantilización, el curriculum estandarizado, la rendición de cuentas y la evaluación regular” (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 3).

No entanto, a grande alteração promovida pelos ideais neoliberais foi em relação à conceptualização da Educação. No âmbito global, a Educação deixou de ser percebida como um direito para passar a ser um bem de consumo, quer do ponto de vista dos cidadãos, quer da elaboração de políticas públicas (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021).

Prieto-Flores *et al.* (2018), recuperando os termos de Ball e Youdell (2007), observam que as dinâmicas neoliberais foram introduzidas em diversos sistemas educativos:

- de forma endógena, pela aproximação do modelo de gestão empresarial à administração escolar (Nova Gestão Pública) e consequente introdução de modelos de prestação de contas que, associados a processos de descentralização e oferta de maior autonomia às escolas, alteram os papéis desempenhados pelos vários atores da comunidade educativa relativamente à questão da responsabilização;
- de forma exógena, referindo-se à introdução da lógica de mercado ou quase mercado, o que implica a defesa da liberdade de escolha da escola pelos pais, a redução do financiamento público dos serviços educativos e a privatização da escola pública.

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, Antônio. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

A partir dessa conceptualização, abordaremos as principais transformações e consequências do neoliberalismo em Educação nos próximos subpontos, iniciando pelas dinâmicas endógenas.

Dinâmicas endógenas – A Nova Gestão Pública, descentralização e prestação de contas

A introdução de políticas neoliberais em Educação de forma endógena refere-se à alteração dos papéis dos diversos atores dentro da comunidade educativa e está relacionada com a aproximação da administração escolar aos modelos de gestão empresarial, nomeadamente no que diz respeito à introdução de processos de responsabilização e de prestação de contas associados a processos de descentralização – também denominado de “gerencialismo” ou “managerialismo” (PRIETO-FLORES *et al.*, 2018; VERGER; NORMAND, 2015).

Os defensores da ideologia neoliberal assumem a premissa de que o Estado é ineficiente, burocrático, subordinado aos interesses dos seus funcionários e incapaz de se modernizar. Essa ineficiência e essa burocracia só seriam ultrapassáveis por meio da adoção dos princípios do mercado e da gestão privada (LIMA, 2021).

A chamada Nova Gestão Pública (NGP) é uma “designação ambígua” (LIMA, 2021, p. 6) atribuída a um conjunto de reformas do setor público que tem por objetivo a melhoria da qualidade da prestação de serviços, em termos de eficiência e eficácia, por meio da aplicação de conhecimento importado do setor empresarial privado, que implica:

- o financiamento com base em resultados, daí o aprofundar de sistemas de *accountability* (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020; PERONI; LIMA, 2020; VERGER; NORMAND, 2015);
- processos de descentralização e privatização de alguns serviços – aumento do número de provedores de serviço ou “fragmentação” do sistema público (parcerias público-privadas, como as *charter school*) (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020; KRETCHMAR; BREWER, 2022; LIMA, 2018, 2021; VERGER; NORMAND, 2015);
- processos de regulação alternativos (LIMA, 2018, 2021);
- resignificação dos conceitos de autonomia, descentralização e participação (LIMA, 2021);

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

- substituição dos debates sobre democracia por agendas de meritocracia, competitividade e empreendedorismo (LIMA, 2021).

A “dispersão” do Estado é a base para a NGP, assumindo aquele apenas um papel de coordenador dos diversos atores envolvidos na prestação de serviços (BARROSO, 2022, p. 115). Dessa forma, assistimos a uma evolução de governo centralizado para um “processo de governança em rede, envolvendo grupos da sociedade civil e Estado” (PERONI; LIMA, 2020, p. 4).

A chamada governança está também na base da criação de novas formas de prestação de contas – um dos aspectos mais relevantes e mais influentes nos processos de regulação (BALL, 2016; FALABELLA, 2021; ROWE, 2019).

Em Educação, assistimos a uma progressiva valorização dos resultados em avaliações externas, no caso das escolas, ou internacionais, no caso dos alunos, enquanto tradutores da eficiência e eficácia da ação estatal, em detrimento dos processos pedagógicos. Esses resultados passaram a ser encarados, na perspectiva de diversos autores, como uma nova forma de regulação, ou seja, pelo conhecimento (CARVALHO; COSTA, 2017).

Rowe (2019, p.276) menciona que, atualmente, podemos definir neoliberalismo como sendo “capitalismo da vigilância digital”, pela forma não só como os indivíduos são “monitorizados, governados e controlados”, mas também pelo uso que é dado à tecnologia para medir (e prever) níveis de equidade e níveis socioeconômicos. Uma tecnologia usada para “governar sem governo”, apresentada como um elemento de eficiência técnica e não uma opção de ideologia política (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020, p. 15), ou a “governança por dados, baseada em informação, conhecimento, indicadores, resultados e evidências” (LIMA, 2021, p. 11).

Essa urgência pela quantificação e mediação do capital humano, que mantém o Estado em “hiper-vigilância”⁵, como um “guardião dos consumidores da escola” (FALABELLA, 2021, p. 130), ou hiper-*accountability*, reflete-se de duas formas no campo educativo (BALL, 2016). Em primeiro lugar, dada uma crescente obsessão pela avaliação e performatividade, há tendência de valorizar as disciplinas que são alvo de avaliação externa, ou seja, as que medem desempenhos, e de reorientar as atividades pedagógicas para a melhoria dos resultados, deixando para segundo plano o desenvolvimento de

⁵ Tradução nossa.

outras competências, o desenvolvimento social e emocional (BALL, 2016; GIROUX, 2019). Em segundo lugar, a substituição da valorização do compromisso pelo cumprimento de contrato (BALL, 2016). Isto é, não cumprindo o contrato, os alunos são retidos. Professores que não cumprem, são despedidos ou impedidos de progredir na carreira. Escolas que não cumprem, são encerradas.

Os processos educativos são considerados produtos, os atores neles envolvidos, bem como as instituições, são avaliados, comparados, ordenados por nível de desempenho e responsabilizados (BALL; OLMEDO, 2013).

Dinâmicas exógenas – O mercado educativo: liberdade de escolha, competição e privatização

Retomando a conceptualização de Prieto-Flores (2018), a introdução de políticas neoliberais em Educação de forma exógena refere-se à dinamização de mercados educativos. Diversos autores abordam os motivos pelos quais se adotam modelos de mercado em Educação (GIROUX, 2019; KLEES, 2017; LUBIENSKI *et al.*, 2022).

Um dos motivos refere-se à ideia da eficiência do mercado, ou seja, a ideia de que serviços orientados para o mercado “podem fazer mais com menos⁶” incentivados pela competição e por estarem livres da regulação burocrática e lenta associada ao setor estatal (LUBIENSKI *et al.*, 2022, p. 18).

Outro motivo prende-se com a perspectiva de que a administração estatal é responsável pelo mau funcionamento e pela falta da equidade nos sistemas educativos, quer do ponto de acesso, quer do de apoios sociais a famílias carenciadas (KLEES, 2017; LUBIENSKI *et al.*, 2022). Dessa forma, os mercados são vistos como uma forma mais simples e menos dispendiosa de resolver um problema e “manter os clientes satisfeitos⁷” (LUBIENSKI *et al.*, 2022, p. 18).

Num sistema educativo mercantilizado, as funções do Estado deverão ser apenas o assegurar que o mercado funcione de forma eficiente e o de promover a liberdade de escolha por meio da possibilidade de criação da diversidade de oferta (de escolas, de projetos, de currículos, entre outras). Essa política neoliberal permite que as famílias

⁶ Tradução nossa.

⁷ Tradução nossa.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

escolham a escola onde querem matricular os seus educandos, desde que cumpram os critérios estabelecidos pelo Estado, central ou local, e pelas próprias escolas (LUBIENSKI *et al.*, 2022).

Os seus defensores alegam que a ideologia neoliberal de mercado e do fomento da liberdade de escolha promoveriam a qualidade do serviço prestado. Nesse contexto mercantil, a competição seria o principal mecanismo de melhoria, na medida em que as escolas públicas, ou inovam e melhoram resultados, ou são encerradas, para além de competirem entre si pelos melhores alunos. No entanto, diversos estudos comprovam que a liberdade de escolha acentua as desigualdades sociais principalmente em segmentos minoritários da população, por exemplo, na população migrante devido à falta de conhecimento da língua do país de acolhimento, entre outras questões raciais e de classes sociais desfavorecidas economicamente (LUBIENSKI, 2017; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022; ZANCAJO; BONAL, 2020).

Para além da liberdade de escolha da escola por parte das famílias, a escolha de alunos por parte das escolas, ou a seleção de alunos, é outro potenciador de segregação e, neste caso, da segregação por competências (MCWILLIAMS, 2017; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022; ZANCAJO; BONAL, 2020). Em sistemas educativos voltados para as dinâmicas de mercado, as escolas recorrem a mecanismos de competição pelos melhores alunos, não só pela questão econômica, pois são alunos menos dispendiosos, mas também nos casos em que o desempenho dos alunos é fator de peso na decisão de manutenção ou encerramento da escola (LEE, 2018; MCWILLIAMS, 2017; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022; ZANCAJO; BONAL, 2020).

McWilliams (2017) expõe sobre a disparidade entre o número de alunos com necessidades educativas especiais ou de alunos aprendentes da língua inglesa em algumas escolas (tendência para se aglomerarem na mesma escola). Segundo o autor, os mecanismos de controle de qualidade da escola, sistemas de medição da qualidade que triangulam avaliação de desempenho, casos de indisciplina e participação, incentivam as escolas a “excluir” alunos cujo desempenho possam colocar em causa os resultados e reputação da própria escola, criando “holding ponds for the kids [that] nobody wants” (MCWILLIAMS, 2017, p. 222). Essa situação de segregação acadêmica agrava-se quando a

regulamentação estatal permite às escolas, inclusive escolas públicas⁸, obterem lucro (LEE, 2018).

Vários investigadores consideram que se assiste a um perpetuar da segregação, não só entre escolas públicas, mas entre o setor público e o setor privado, devido ao financiamento e ao acesso a recursos educativos (EDWARDS JR.; LÓPEZ, 2019; LEE, 2018; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022). Escolas que atendem os segregados, aqueles alunos que ninguém quer, com maiores carências e dificuldades, são também aquelas que menos recursos têm para fazer face aos problemas (PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022). Quando os recursos e o financiamento são atribuídos de acordo com o nível de desempenho dos alunos, são as que menos financiamento recebem. No entanto, mesmo que o financiamento seja atribuído de forma igualitária (*per capita*) entre escolas, esses alunos precisam de mais apoio, mais recursos para os quais o financiamento não é suficiente (EDWARDS JR.; LÓPEZ, 2019; LEE, 2018; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022).

As desigualdades que surgem em resultado das dinâmicas de mercado justificam-se enquanto “produto de trocas justas entre proprietários legítimos”, “indicadores do valor reconhecido socialmente” e “porque são o preço inevitável da liberdade” (ESTÊVÃO, 2012, p. 63). Nunca se coloca em causa se o benefício de alguns “será ou não à custa do sofrimento crescente de outros, dos mais fracos e dos mais pobres” (ESTÊVÃO, 2012, p. 63). Como nos diz Harvey, para os que são deixados fora do mercado, “*there is little to be expected from neoliberalization except poverty, hunger, disease and despair*”⁹(HARVEY, 2007, p. 185).

Um outro aspecto, e talvez o mais “significativo” e “perturbador” decorrente das dinâmicas de mercado educativo, será a privatização da educação (SKERRITT, 2019; ZIMMERMAN, 2018). Embora os processos em que ocorre sejam diversos e amplamente estudados (SANTOS; NETO-MENDES, 2022), vamos observar apenas a abordagem feita por Adrião (2018). De acordo com essa autora, o processo dá-se sobretudo em três dimensões:

- (1) pela privatização da oferta educacional, operacionalizada pelo financiamento público (bolsas de estudo, contratos entre o setor público e privado; benefícios fiscais para escolas privadas), do aumento de escolas privadas e por meio de programas de liberdade de escolha (*charter schools, vouchers; homeschooling*);

⁸ Caso de algumas *charter schools* nos EUA e *friskolor* na Suécia.

⁹ Tradução: Há pouco a esperar do neoliberalismo, exceto pobreza, fome, doenças e desespero.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

- (2) pela privatização da gestão da educação em resultado da delegação de competências para o setor privado (*charter school* com ou sem fins lucrativos), dos processos de tomada de decisão; dos próprios processos de gestão escolar;
- (3) pela privatização do currículo mediante definição do currículo realizada pelo setor privado por meio de assessorias e/ou tecnologias educacionais.

A privatização das escolas públicas, principalmente a entrega da sua gestão ao setor privado ou o estabelecimento de PPP (Parcerias Público-Privadas), é considerada uma *mais-valia* em termos de eficácia, não só financeira. No entanto, a diminuição da despesa pública é e continua a ser a grande impulsionadora desse fenômeno. Nessa era neoliberal, privatização, racionalidade econômica e lucro são os ideais políticos promovidos pelas organizações internacionais, mas também se faz sentir sobre clara influência de redes políticas financiadas por empresas, nas chamadas novas modalidades de governança (ANDERSON; DONCHIK, 2016; SKERRITT, 2019), ou seja, “por processos de criação de estatutos organizacionais fluidos e de regimes jurídicos híbridos, combinando direito público e direito privado, administração pública e gestão empresarial” (LIMA, 2018, p. 130).

O neoliberalismo é frequentemente associado a fenômenos negativos e a políticas de direita, no entanto, essa conotação implica uma visão simplista da sua complexidade e não reconhece que o neoliberalismo é apenas uma das muitas perspectivas que influenciam e regulam as políticas educativas contemporâneas. Como nos dizem Rowlands & Rawolle (2013), o neoliberalismo “não é a teoria de tudo”, nem pode ser responsabilizado por tudo o que acontece de pior, pois é difícil distinguir que processos são totalmente atribuíveis ao neoliberalismo daqueles que não o são, ou o são apenas parcialmente.

“Desneoliberalizar” e “desmercantilizar”

Atualmente existem movimentos sociais que começam a resistir às reformas neoliberais e que representam um desafio considerável ao avanço dessas reformas: movimentos antiglobalização; antiausteridade na Europa; movimentos globais femininos; movimentos globais ecológicos; os Sem Terra no Brasil; Dalit, na Índia; a Primavera Árabe; Indignados em Espanha; entre outros (KLEES, 2017; LUBIENSKI, 2017; ROWE, 2019).

Verger *et al.* (2012, p.7) citam o exemplo da ALBA (*Alternativa Bolivariana de las Américas*) que tem insistido em uma agenda de educação regional contra-hegemônica defensora de aspectos como o aumento da intervenção estatal na educação ou a chamada descolonização do currículo, um pouco à semelhança do que tem acontecido no Chile com o movimento de “desmunicipalização”.

O Chile foi pioneiro na aplicação de políticas neoliberais ainda durante a década de 1970, sendo o sistema educativo chileno considerado atualmente um “paradigma de mercantilização e privatização” (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 1). Porém, em consequência da pressão de movimentos sociais, iniciou-se um processo de reversão das reformas neoliberais ou de “desmercadorização” do sistema educativo com a publicação da chamada lei da inclusão (Ley de Inclusión Escolar Nº 20.845, 2015) (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 7-8).

González *et al.* (2021, pp. 7-8) destacam três elementos principais dessa lei:

- (1) Promover a liberdade de escolha para que as famílias possam selecionar a escola com base no projeto educativo mais adequado às suas expectativas, independentemente da sua capacidade econômica¹⁰;
- (2) Eliminar a possibilidade das escolas que recebem financiamento estatal obterem lucro, obrigando a que os recursos públicos sejam investidos na sua totalidade na melhoria da qualidade da educação;
- (3) Não permitir seleção de alunos baseada no desempenho, entre outras formas de seleção, para que as famílias possam exercer o direito à liberdade de escolha.

De acordo com os autores, essa tentativa de “desmercantilização” encontrou resistências por parte dos prestadores de serviço educativo do setor privado, subvencionado ou não, e por parte das famílias. Por parte dos prestadores privados, pelo fato de não lhe ser permitida a prática de selecionar os alunos, o que lhes dava a possibilidade de manter níveis socioeconômicos e culturais homogêneos, com impacto positivo nos resultados acadêmicos. Por parte das famílias, sobretudo as da classe média, pois recorriam a formas de pagamento de propinas compartilhadas (famílias/Estado) como forma de retirar os seus educandos de ambientes escolares menos desejáveis (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021).

¹⁰ Tradução nossa.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

Em 2017, a promulgação da Ley de Educación Pública n.º 21.040, levou àquela que foi considerada a maior transformação do sistema educacional chileno dos últimos 40 anos, destacando-se o processo gradual de “desmunicipalização”, ou seja, devolver a gestão dos estabelecimentos públicos que estão sob a alçada dos municípios para serviços locais de Educação, diretamente dependentes do estado central, por meio do Ministério da Educação (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 10).

Esse processo, que se prevê concluído em 2030, é aquele que pode levar a Educação a ser definida como um direito, elevando o serviço educativo público a uma prioridade baseada em valores democráticos e justiça social, da responsabilidade do Estado (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 10).

Apesar dos comprovados aspectos negativos associados ao neoliberalismo e à mercantilização da Educação, a sua expansão “parece imparável”, conjugando mecanismos de regulação que protegem sistemas financeiros e “formas mais ardilosas de privatização do público” (AFONSO, 2019, p. 4) e limitam processos democráticos (BALL, 2016; GIROUX, 2019; PETERS, 2019; ZIMMERMAN, 2018).

Os autores analisados defendem a necessidade de se criar um imaginário social centrado em processos de tomada de decisões democráticos e transparentes, na qual todos tenham a oportunidade de participar, seja em âmbito local ou estatal, e centrado também na igualdade econômica, racial e de gênero, revertendo o caminho traçado pelo neoliberalismo (GIROUX, 2011, 2019; HURSH; MARTINA, 2016; KLEES, 2017; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022).

Hursh & Martina (2016) sugerem a substituição de políticas neoliberais por políticas social-democratas com ênfase na comunidade, na confiança e na deliberação democrática. Reforçam que não defendem um retorno à tomada de decisão hierárquica ou o voltar à visão da educação anterior à prestação de contas, mas transformar as escolas em algo mais do que lugares onde os alunos se preparam para exames e testes.

Outros autores argumentam que, para confrontar o neoliberalismo a que Ball (2016) atribui o termo “*the slouching rough beast*” (p. 1057), é necessário retirar o peso dado ao indivíduo e reforçar os espaços coletivos de diálogo e de debate, por exemplo, em organizações sindicais, associações profissionais e inclusivamente a própria escola, pela importância do seu papel na promoção da análise e na reflexão crítica (BALL, 2016; GIROUX, 2019).

Torna-se assim imprescindível reimaginar o professor como um intelectual e levá-lo de volta à esfera política enquanto alguém que analisa, participa e avalia as políticas educativas e não apenas como um técnico especialista em determinada área científica. Os docentes têm de resistir às suas próprias práticas, resistir à lógica performativa, deixar de ser profissionais que apenas medem capacidades ou avaliam alunos para passarem a ser profissionais reflexivos, capazes de se autoanalisar criticamente (BALL, 2016; GIROUX, 2019; KRETCHMAR; BREWER, 2022; ZIMMERMAN, 2018).

Para além disso, os processos pedagógicos não se podem resumir ao desenvolvimento de competências e ao veicular do conhecimento tradicional, mas devem contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente, exercer os seus deveres cívicos e fazer valer os seus direitos como cidadãos, transmitir valores, sentimentos e uma base ética e política necessária à democracia (GIROUX, 2019; KRETCHMAR; BREWER, 2022; ZIMMERMAN, 2018).

Kretchmar & Brewer (2022) referem-se igualmente a um senso coletivo de obrigação e responsabilidade, de trabalho colaborativo e entreaajuda, de escola como bem público, que contrasta com a conceção de educação promovida por sistemas educativos de mercado – nos quais a educação é vista como um bem de consumo individual e em que o bem-estar e a liberdade individual são colocados em destaque, muitas vezes, numa perspectiva “anti-professor” e “anti-ciência”¹¹ e em detrimento do bem-estar comum (KRETCHMAR; BREWER, 2022, p. 24).

Podemos exemplificar com o sucedido em plena pandemia de COVID19, em que regras de distanciamento social, confinamento, ensino a distância, entre outras medidas foram ignoradas por “caprichos” pessoais, em nome da liberdade individual. Na realidade, em pleno século XXI, assistimos a comportamentos que põem/puseram em risco a saúde pública, por exemplo, movimentos “anti-ciência” e de “anti-vacinação”¹² (KRETCHMAR; BREWER, 2022, p. 25).

Como acrescentam esses autores, os movimentos de oposição são necessários, mas, para que sejam efetivos, devem ter por base o conhecimento e é aqui que, mais uma vez, destaca-se a importância da escola, dos docentes e educadores para o desenvolvimento de competência de seleção de informação, do pensamento crítico e da educação para a cidadania (KRETCHMAR; BREWER, 2022).

¹¹ Tradução dos autores

¹² Tradução dos autores

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

Considerações finais

A presente revisão teve como principal objetivo, para além de abordar o conceito de neoliberalismo em Educação, identificar as principais transformações nos sistemas educativos resultantes da adoção de políticas neoliberais, consequências e movimentos de resistência.

Como vimos, o neoliberalismo, enquanto ideologia dominante, serve de base ao enquadramento de grande parte das políticas educativas implementadas. Utilizamos a nomenclatura de Prieto-Flores *et al.* (2018) para abordar as principais transformações dos sistemas educativos. Esses autores dizem-nos que as dinâmicas associadas ao neoliberalismo foram sendo introduzidas nos sistemas educativos, globalizadamente, de duas formas: endógena e exógena. De forma exógena, pela aproximação do modelo de gestão empresarial à administração escolar e processos de descentralização. De forma exógena, pela introdução de lógicas de mercado com base no princípio da liberdade de escolha da escola, redução do financiamento público dos serviços educativos e processos de privatização da escola pública (PRIETO-FLORES *et al.*, 2018).

Consequentemente essas dinâmicas, acabam por perpetuar a segregação e as desigualdades dentro dos sistemas educativos (EDWARDS JR.; LÓPEZ, 2019; LEE, 2018; PERRY; ROWE; LUBIENSKI, 2022); razão pela qual vão surgindo movimentos sociais de resistência (KLEES, 2017; LUBIENSKI, 2017; ROWE, 2019) e movimentos de “desmunicipalização” e de revalorização da Educação como um direito e de responsabilidade do Estado (GONZÁLEZ; FIGUEROA; MONTANÉ, 2021, p. 10).

Giroux (2011) apresenta essa ideologia como um “poderoso conjunto de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos que rivalizam pelos seus ganhos materiais e ideológicos”, numa era de “utopias individuais” e privatizadas em que cada um é responsável e sofre as consequências diretas das suas escolhas (p. 47).

A importância da ação do indivíduo e da liberdade individual leva-nos a uma controvérsia associada ao neoliberalismo, a promoção do individualismo e a necessidade de uma vida em comunidade. Uma vez que o pressuposto neoliberal defende uma perspectiva de empreendedorismo, em que cada um é empresário de si próprio, responsável pelas suas ações, pode ocorrer um declínio na cultura cívica, na vida pública e no sentido de cidadania compartilhada (GIROUX, 2019; HAN, 2016; HARARI, 2018)

O neoliberalismo centra-se sobretudo na apologia da liberdade individual. O filósofo contemporâneo Han (2014), num dos seus ensaios, acrescenta que o

neoliberalismo se tornou um sistema eficiente de exploração da liberdade e que, aos poucos, esta tornou-se uma nova forma de submissão.

Essa necessidade da “otimização individual” tem apenas como finalidade o funcionamento do sistema econômico, “o incrementar da eficiência e da produtividade”. Nessa nova lógica de mercado, tudo é “comparável e mensurável” e qualquer falha ou debilidade identificada deve ser corrigida pela “otimização” do indivíduo, o eterno responsável pelo mau funcionamento do sistema (HAN, 2014, p. 47-48).

O mesmo acontece nos sistemas educativos. Ao serem identificados problemas dentro das organizações escolares, a solução passa pela “otimização” dos docentes, dos diretores, dos técnicos, por meio de formação pessoal especializada, na área das didáticas, da gestão escolar ou na reestruturação dos cursos de formação inicial (HAN, 2014). Aliás, o autor considera esse excesso de formação e de especialização como técnicas de dominação neoliberal.

No entanto, enquanto se assiste à valorização da especialização e do conhecimento, a vertente crítica é desvalorizada. A falta de debate, de reflexão crítica, de oposição e de conhecimento são formas de expansão de políticas neoliberais, pois uma população pouco esclarecida e com baixa capacidade de reação crítica não questiona nem se opõe a políticas (GIROUX, 2019; KRETCHMAR; BREWER, 2022).

Giroux (2019, p. 273) refere que essa falta de formação dos indivíduos representa uma prática de “despolitização” intencional, torná-los “cúmplices” do seu insucesso, eliminar espaços públicos de discussão, enquanto se impõe uma cultura de medo que ameaça os responsáveis (responsabilização). Essa iliteracia cívica, ou analfabetismo cívico, a que se refere o autor, deixa de ser característica das populações provenientes de níveis socioeconômicos baixos e não se resume à falta de capacidade de leitura/interpretação/escrita (p. 275). O analfabetismo torna-se uma “arma política” e uma nova forma de repressão, pelo apagar da memória histórica e pela recusa de agir e de decidir a partir da reflexão, que une as pessoas num falso senso de pertença a uma comunidade “vinculada por uma negação intencional dos factos e sua celebração da ignorância” (p. 274).

Tendo em conta também os problemas que enfrentamos como sociedade – mudanças climáticas, sustentabilidade ambiental, segregação racial, de gênero (entre outras) e desigualdade social, cultural e econômica –, torna-se necessário pôr de lado a perspectiva individualista e valorizar a coesão social, reestruturar as escolas e a própria

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

sociedade para reverter os efeitos negativos provocados pelas políticas de mercado (GIROUX, 2019; KLEES, 2017). Segundo Harari (2018), assim como é essencial o envolvimento de toda uma comunidade para educar uma criança, da mesma forma é necessário um esforço coletivo da comunidade “para resolver um conflito ou curar uma doença” porque “o que deu ao ser humano vantagem sobre todas as outras espécies “não foi a sua racionalidade individual, mas a sua capacidade ímpar de pensar em conjunto e em grandes grupos” (HARARI, 2018, p. 254).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Tendências Regulatórias e Impactos nas Desigualdades Educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. 1–16, 2019.

ANDERSON, Gary L.; DONCHIK, Liliana Montoro. Privatizing Schooling and Policy Making: The American Legislative Exchange Council and New Political and Discursive Strategies of Education Governance. **Educational Policy**, v. 30, n. 2, p. 322–364, 2016.
BALL, Stephen. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 8, p. 1046–1059, 2016.

BALL, Stephen.; OLMEDO, Antonio. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 1, p. 85–96, 2013.

BALL, Stephen.; YOUDELL, Deborah. Hidden Privatisation in Education. **Brussels: Education International**, n. July, 2007.

BARROSO, João. **Administração e política educacional. Um percurso de investigação**. Lisboa: (Coleção Trajetos de Investigação Educacional) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2022.

CARVALHO, Luís Miguel; COSTA, Estela. Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 685, 2017.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique-Javier. La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 13–29, 20 maio 2020.

EDWARDS JR., D. Brent; LÓPEZ, Andreu Termes. “Concession schools” in Bogotá: The limits of economic efficiency of charter programs. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 76, p. 91–116, 2019.

ESTÊVÃO, Carlos. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na era dos mercados**. Porto: Porto Editora, 2012.

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

FALABELLA, Alejandra. The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. **Educational Administration Quarterly**, v. 57, n. 1, p. 113–142, 2021.

GIROUX, Henry. **Contra o terror do neoliberalismo**. [s.l.] Edições Pedagogo, 2011.

GIROUX, Henry. Neoliberal Dis-imagination, Manufactured Ignorance and Civic Illiteracy. Em: DAWES, Simon; LENORMAND, Marc (Eds.). **Neoliberalism in Context: Governance, Subjectivity and Knowledge**. [s.l.] Palgrave Macmillan, 2019. p. 271–287.

GONZÁLEZ, Emanuel Arredondo; FIGUEROA, Matías Ugarte.; MONTANÉ, Matías Muñoz. Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. **Praxis Educativa**, v. 16, p. 1–18, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. 1. ed. Barcelona: Herder, 2014.

HAN, Byung-Chul. **A Expulsão do Outro**. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.

HARARI, Yuval. **21 Lições para o Século XXI**. 5. ed. Amadora: Elsinore, 2018.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. New York: Oxford - University Press, 2007.

HURSH, David; MARTINA, Camille Anne. The End of Public Schools? Or a New Beginning? **Educational Forum**, v. 80, n. 2, p. 189–207, 2016.

KLEES, Steven. J. Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. **Policy Futures in Education**, v. 18, n. 1, p. 1–21, 2017.

KRETCHMAR, Kerry; BREWER, T. Jameson. Neoliberalism, COVID, Anti-Science, and the Politics of School Reopening. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 42, p. 1–32, 2022.

LEE, Jin. Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.

LIMA, Licínio. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129–144, 2018.

LIMA, Licínio. Máquinas De Administrar a Educação: Dominação Digital E Burocracia Aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

LUBIENSKI, Christopher. Neoliberalism, Resistance, and Self-Limiting Language. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 60, p. 1–15, 2017.

LUBIENSKI, Christopher et al. Market models and segregation: examining mechanisms of student sorting. **Comparative Education**, v. 58, n. 1, p. 16–36, 2022.

MCWILLIAMS, Julia Ann. The neighborhood school stigma: School choice, stratification, and shame. **Policy Futures in Education**, v. 15, n. 2, p. 221–238, 2017.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

MOTA DE SOUSA, Luís Manuel et al. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**, v. 1, n. 1, p. 45–55, 2018.

PERONI, Vera; LIMA, Paula. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–20, 2020.

PERRY, Laura B.; ROWE, Emma; LUBIENSKI, Christopher. School segregation: theoretical insights and future directions. **Comparative Education**, v. 58, n. 1, p. 1–15, 2022.

PETERS, Michael A. Hayek as classical liberal public intellectual: Neoliberalism, the privatization of public discourse and the future of democracy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 0, n. 0, p. 1–7, 2019.

PRIETO-FLORES, Óscar et al. Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. **Cambridge Journal of Education**, v. 48, n. 2, p. 227–244, 4 mar. 2018.

ROWE, Emma et al. Templates, typologies and typifications: neoliberalism as keyword. **Discourse**, v. 40, n. 2, p. 150–161, 2019.

ROWE, Emma. Capitalism without capital: the intangible economy of education reform. **Discourse**, v. 40, n. 2, p. 271–279, 2019.

ROWLANDS, Julie; RAWOLLE, Shaun. Neoliberalism is not a theory of everything: a Bourdieuan analysis of illuso in educational research. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 3, p. 260–272, 2013.

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 83, 14 jun. 2022.

SKERRITT, Craig. Privatization and ‘destatization’: school autonomy as the ‘Anglo neoliberalization’ of Irish education policy. **Irish Educational Studies**, v. 38, n. 2, p. 263–279, 2019.

STEGER, Manfred; ROY, Ravi. **Introdução ao Neoliberalismo**. Coimbra: Actual Editora, 2013.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión Pública y educación. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 132, p. 599–622, 2015.

VILELAS, José. **Investigação - O processo de construção do conhecimento**. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.

ZANCAJO, Adrián.; BONAL, Xavier. Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. **Compare**, v. 00, n. 00, p. 1–18, 2020.

SANTOS, Marilene; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam?

ZIMMERMAN, Aaron S. Democratic Teacher Education: Preserving Public Education as a Public Good in an Era of Neoliberalism. **Educational Forum**, v. 82, n. 3, p. 351–368, 2018.

Recebido em Agosto de 2023
Aprovado em Novembro de 2023
Publicado em Janeiro de 2024

Artigo 3 – Processos de Privatização da Educação Pública: Uma Revisão Sistemática da Literatura

Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 30(83).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>

Privatização – [...] transferência de actividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas²⁷.

²⁷ Levin (2001), as cited in Belfield & Levin (2004, p. 17)

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 30 Número 83

14 de junho 2022

ISSN 1068-2341

Processos de Privatização da Educação Pública: Uma Revisão Sistemática da Literatura

Mariline Santos

&

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro

Portugal

Citação: Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(83).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>

Resumo: Ao longo dos anos, a privatização *de e em* Educação tem alcançado uma dimensão internacional, sendo observável em vários países e respectivos sistemas educativos, independentemente das suas diferenças económicas e políticas. O presente artigo apresenta de uma revisão sistemática da literatura de artigos científicos tendo por base o termo “privatização” associado a “educação” e a “escola pública”. Para a construção do corpo teórico, procedeu-se à pesquisa em três bases de dados online: *Scopus*, *Web of Science* e *Education Resources Information Center*. A pesquisa foi limitada a artigos científicos de livre acesso, revistos pelos pares e que no seu título, resumo ou palavras-chave, além do termo “privatização”, façam também referência a pelo menos uma das palavras-chave presentes no projeto de doutoramento subjacente a esta revisão sistemática da literatura: governança, globalização ou nova gestão pública. A partir da análise de conteúdo dos 23 artigos científicos selecionados, pretende-se identificar que formas assume a implementação de processos de privatização em Educação. Da análise, foram identificadas sete vias processuais de privatização: mercado, financiamento, prestação de serviços, crise económica, crise humanitária, *shadow education* e “inércia”. Estes processos são atribuídos a políticas de influência neoliberal, com destaque para a “modernização da administração pública”.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 1/4/2021

Revisões recebidas: 17/5/2021

Aceito: 13/12/2021

Palavras-chave: revisão sistemática da literatura; privatização; educação pública; políticas educacionais

Privatization processes of public education: A systematic literature review

Abstract: Over the years, the privatization of and in education has reached an international dimension, noticeable in several countries and their educational systems, regardless of their economic and political differences. This paper is a systematic literature review of scientific articles based on the term “privatization” connected to “education” and “public school.” For the theoretical framework, three online databases were searched: *Scopus*, *Web of Science* and *Education Resources Information Center*. The search was limited to open access, peer-reviewed scientific articles that, in addition to the term “privatization” in their title, abstract or keywords, also reference at least one of the keywords featured in the PHD project underlying this systematic literature review: governance, globalization, or new public management. As a result of the content analysis of the 23 selected scientific articles, we intend to identify what forms assumes the implementation of privatization processes in education. From the analysis, we ascertain seven processual routes of privatization: market, financing, service provision, humanitarian crisis, economic crisis, “shadow education,” and “inertia.” These processes are attributed to policies of neoliberal influence, with emphasis on the “modernization of public administration.”

Keywords: systematic literature review; privatization; public education; educational policies

Procesos de privatización de la educación pública: Revisión sistemática de la literatura

Resumen: A lo largo de los años, la privatización de y en Educación ha alcanzado una dimensión internacional, siendo observable en varios países y sus sistemas educativos, independientemente de sus diferencias económica s y políticas. Este artículo es una revisión sistemática de la literatura de artículos científicos basados en el término “privatización” asociado a “educación” y “escuela pública”. Para la construcción del cuerpo teórico se llevó a cabo la investigación en tres bases de datos en línea: *Scopus*, *Web of Science* y *Education Resources Information Center*. La investigación se limitó a artículos científicos de libre acceso, revisados por pares y que en su título, resumen o palabras clave, además del término “privatización”, también hagan referencia a al menos una de las palabras clave presentes en el proyecto de doctorado subyacente para esta revisión sistemática de la literatura: gobernanza, globalización o nueva gestión pública. Como resultado del análisis de contenido de los 23 artículos científicos seleccionados, se pretende identificar qué formas suponen la implementación de procesos de privatización en educación. A partir del análisis, pudimos evaluar siete rutas procedimentales de privatización: mercado, financiación, prestación de servicios, crisis humanitaria, crisis económica, *shadow education* y “inercia”. Estos procesos se atribuyen a políticas de influencia neoliberal, con énfasis en la “modernización de la administración pública”.

Palabras-clave: revisión sistemática de la literatura; privatización; educación pública; políticas educativas

Privatization Processes of Public Education: A Systematic Literature Review

O presente artigo trata-se de uma revisão sistemática da literatura realizada a partir de artigos científicos, publicados em revistas especializadas em educação, que analisam as causas subjacentes ao fenômeno de privatização da Educação.

Considerada estudo secundário, a revisão sistemática, baseada em estudos primários, trata-se de um tipo de investigação cuja metodologia poderá ser replicada por outros investigadores obrigando, por isso, a uma questão de partida clara, à definição de objetivos específicos e de critérios

de seleção e exclusão. Por sua vez, a definição de critérios de seleção e exclusão permite também garantir a qualidade dos estudos a selecionar (Donato & Donato, 2019; Galvão & Pereira, 2014; Gomes & Caminha, 2014; Sampaio & Mancini, 2007).

Esta revisão, que surge no decurso do desenvolvimento de um projeto de investigação mais amplo, tem como principal objetivo identificar e analisar os estudos realizados sobre privatização, nos últimos cinco anos, no campo da Educação não superior e pretende responder à questão: que formas assume a implementação de processos de privatização em Educação?

Pesquisas recentes falam-nos de diferentes processos de privatização educacional que podem ser observados um pouco por todo o mundo, impulsionadas por políticas que envolvem diversos protagonistas, formas de regulação múltiplas e estratégias diferenciadas (Ball & Youdell, 2007; Narodowski et al., 2017; Verger et al., 2016).

Bayram (2019), sintetiza o processo de privatização educacional em três categorias: (1) Venda de bens e serviços para as escolas (assistência ao parque tecnológico; limpeza e manutenção de espaços; serviço de alimentação/cantinas escolares); (2) Venda de bens e serviços dentro da escola (fornecedores de bens e serviços entram na escola); (3) Venda das próprias escolas – a privatização é concluída nesta etapa final.

Em termos gerais, podemos considerar a existência de duas grandes tendências de privatização educacional, que podem ser promovidas, independentemente das opções de políticas públicas de cada Estado, de forma endógena ou exógena (Ball & Youdell, 2007).

De acordo com Ball e Youdell (2007), a privatização endógena, enquanto consequência da introdução da lógica de mercado no âmbito das escolas públicas, entende-se como sendo a principal forma de privatização “oculta” (*hidden privatisation*) na educação pública. Esta manifesta-se quer pela promoção de políticas de escolha de escolas, quer pelo esforço em fazer com que o setor público se assemelhe, a nível de organização, ao setor empresarial privado (introdução da chamada Nova Gestão Pública).

Por privatização exógena, os autores referem-se à entrada do setor privado nos sistemas de educação pública, o que pode ser observado através do comércio de materiais didáticos, da elaboração de currículos, da formação do corpo docente e da implementação de sistemas de avaliação nacional. Neste conceito inclui-se também a subcontratação de serviços educativos, tais como o transporte escolar, alimentação, limpeza, manutenção de equipamentos informáticos, espaços, serviços de assistência técnica e apoio geral, bem como a contratação de recursos humanos e auditorias.

A distinção entre privatização *em e da* educação, ou a categorização desses processos como sendo exógenos e endógenos, desenvolvida por Ball e Youdell (2007), é usada como referência e abordada por diversos autores que compõem o *corpus* de análise desta revisão (Bray et al., 2018; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Mangione et al., 2020 e Saura et al., 2017).

No decurso da presente investigação, foram analisadas duas revisões da literatura, que também partem da exposição de Ball e Youdell (2007). Estas revisões foram selecionadas por serem de autores frequentemente citados em publicações internacionais sobre o tema da privatização educacional.

Verger et al. (2016) identificam seis processos que podem conduzir à privatização educacional: (1) Privatização educacional como parte da reforma estrutural do Estado (casos do Reino Unido e do Chile); (2) Privatização educacional como reforma incremental (Estados Unidos); (3) A rota nórdica para a privatização educacional (países escandinavos); (4) Alianças público-privadas históricas (Holanda, Bélgica e Espanha); (5) Privatização “padrão” (em países de baixa renda) e (6) Privatização por desastre (em países afetados por conflitos e catástrofes).

Narodowski et al. (2017) apresentam também uma revisão da literatura onde são elencadas, no caso específico da Argentina, oito explicações paradigmáticas sobre privatização da Educação: (1) Em consequência da melhoria das condições econômicas das famílias; (2) Em consequência das greves dos professores das escolas públicas; (3) Como consequência da busca por melhores condições educacionais; (4) Em consequência da busca por melhores resultados escolares; (5) Em consequência do aumento da segregação e autosegregação socioeconômica; (6) Em consequência do neoliberalismo; (7) Como um fenômeno quase espontâneo e (8) Como política de Estado.

No presente artigo, após explicitação dos procedimentos metodológicos, onde se descrevem métodos de pesquisa e processos de inclusão e exclusão para a constituição do *corpus* teórico, serão analisados os resultados devolvidos na pesquisa. Terminada esta análise, no ponto seguinte, serão resumidos os principais resultados e apresentadas as principais conclusões. Num último ponto, as considerações finais, além da pertinência dos resultados para a investigação principal, serão também apontadas possíveis linhas de investigação futuras, bem como as limitações do estudo.

Procedimentos Metodológicos

O artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura baseada em artigos publicados em revistas especializadas em Educação e indexadas a bases de referência internacionais.

De acordo com Donato e Donato (2019, p. 234), “ser sistemático implica um foco na estrutura, organização e documentação”. Assim, considerando a necessidade da existência dessa estrutura, foi adaptada a metodologia sugerida por Sampaio e Mancini (2007) para orientar o processo de investigação (Figura 1).

Esta metodologia permitiu a definição da questão de investigação e dos objetivos do estudo, critérios de inclusão e de exclusão a aplicar, de acordo com o descrito na Tabela 1. O desenho metodológico orientou a recolha dos artigos, realizada por dois investigadores, garantido a fidedignidade dos critérios e a justificação de possíveis inclusões ou exclusões de artigos.

Para a redação do artigo foram ainda usadas como recurso de suporte as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA)* e o respectivo fluxograma de resultados (Liberati et al., 2009).

As bases de pesquisa selecionadas, dado o seu relevo na área da Educação e o fato de permitirem uma maior filtragem dos artigos científicos, foram as seguintes: *Scopus*, *Web of Science (WoS)* e *Education Resources Information Center (ERIC)*.

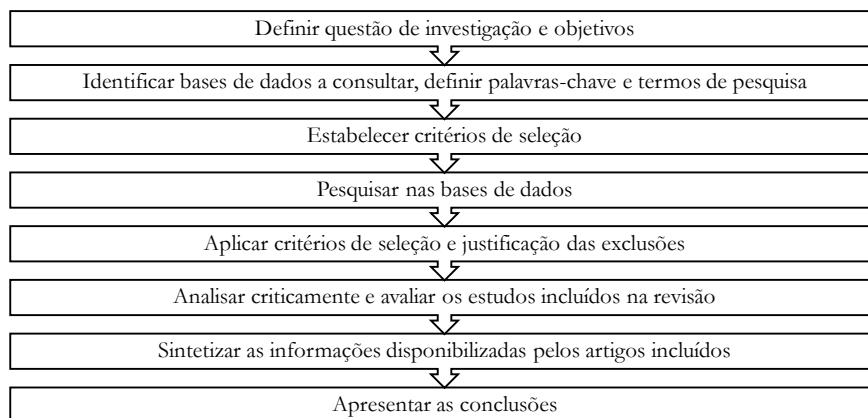
A pesquisa foi limitada a artigos científicos de livre acesso, publicados entre 2016 e 2020, em inglês, francês, espanhol e português.

Como critério de inclusão definiu-se também que no seu título, resumo ou palavras-chave, estes artigos deveriam fazer referência, para além do termo “privatização”, a pelo menos uma das palavras-chave presentes no projeto principal subjacente a esta revisão sistemática da literatura: “governança”, “globalização” ou “nova gestão pública”.

Por forma a garantir a qualidade dos artigos, limitou-se a pesquisa para que esta devolvesse apenas, nos resultados, artigos revistos pelos pares.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Figura 1
Desenho da Investigação



Nota: Adaptado de Sampaio e Mancini (2007, p. 86)

No processo de seleção de artigos, excluiram-se todos os que, na sua estrutura, não possuíam resumo, e/ou palavras-chave, não fossem explícitos quanto aos processos metodológicos ou não disponibilizassem de forma gratuita o texto integral.

Na pesquisa das bases de dados, realizada entre março e dezembro de 2020, utilizaram-se as palavras-chave: “*privatization of education*”, “*privatization in education*”, “*public education*”, “*public school*”. Foi também tido em consideração o fato de que “*privatization*” poderia assumir a grafia “*privatisation*”, consoante a variante da língua inglesa. Assim, recorrendo aos operadores booleanos AND e OR, usaram-se os seguintes termos de pesquisa nas três bases de dados: Termo 1 (t1) - *privatisation* AND “*public education*” AND *Public school*; Termo 2 (t2) - *privatization* AND “*public education*” AND *Public school*; Termo 3 (t3) – “*privatization of education*” OR “*privatization in education*” e Termo 4 (t4) – “*privatisation of education*” OR “*privatisation in education*”.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, sintetizados na Tabela 1, e selecionados os artigos ($n=23$), procedeu-se à análise estatística dos dados bibliométricos: revista, local e ano de publicação e à análise do quadro metodológico, teórico e resultados.

Numa fase seguinte, os procedimentos metodológicos de cada um dos estudos foram analisados tendo por base a definição de categorias (Bardin, 2004): (1) “Natureza do estudo”, para identificar a abordagem mais frequente nos estudos – qualitativa, quantitativa ou mista; (2) “Desenho metodológico”, para identificar objetivos e questões de investigação, limitações e sugestões de estudos futuros; (3) “Recolha de dados”, para identificar que técnicas para recolha de dados são privilegiadas nos estudos em análise; (4) “Análise de dados”, para identificar de que forma os investigadores analisaram os dados recolhidos e (5) “Público-alvo”, onde se identificam os intervenientes nos diversos estudos.

O enquadramento teórico e resultados dos estudos que compõem o *corpus* teórico foram também analisados de acordo com um processo de categorização definida durante uma leitura flutuante dos mesmos (Bardin, 2004). Definiram-se quatro categorias emergentes: (1) “Conceito”, para identificar que abordagem e que autores são referenciados na definição do conceito de privatização; (2) “Consequências”, para identificar se são apontadas, ou não, consequências aos

processos de privatização e quais são; (3) “Origem”, para identificar que fenômenos, teorias ou movimentos políticos estão na base dos processos de privatização; (4) “Processos”, para identificar de que forma ocorre a privatização, ou por que via, e que autores são referenciados.

No decurso da análise dos artigos e dos resultados dos estudos, foi ainda necessário subdividir as categorias “Origens” e “Processos”, conforme detalhado na Tabela 10.

Neste processo de análise de conteúdo, foram utilizadas tabelas para recolha de dados, construídas em Excel, e contabilizadas manualmente as referências, não tendo sido necessário realizar cruzamentos entre categorias dada a natureza do presente estudo, ou recorrer a software de análise de conteúdo, dado o número reduzido de artigos selecionados.

Tabela 1
Crítérios de Pesquisa, Inclusão e Exclusão da Revisão Sistemática

Conteúdo	Descrição
Objetivo da pesquisa	Identificar e analisar artigos publicados em revistas científicas que abordem o processo de privatização da escola pública.
Termos da pesquisa	t1 - privatisation AND “public education” AND Public school t2 - privatization AND “public education” AND Public school t3 – “privatization of education” OR “privatization in education” t4 – “privatisation of education” OR “privatisation in education”
Âmbito da pesquisa	Pesquisa em bases de dados online: <i>Scopus</i> , <i>WoS</i> e <i>ERIC</i>
Crítérios de inclusão	Sobre privatização da escola pública; Publicados online entre 2016 e 2020; Com pelo menos uma palavra no título, ou resumo ou palavras-chave coincidente com os termos de pesquisa; Com pelo menos uma palavra no título, ou resumo ou palavras-chave, coincidentes com as palavras-chave do projeto de investigação em curso; Revisto pelos pares; De acesso livre; Incluídos no domínio das Ciências Sociais/Educação; Escritos em inglês, francês, espanhol ou português.
Crítérios de exclusão	Anteriores a 2016 Sobre Educação Superior; Sobre Educação de adultos; Sobre Educação pré-escolar; Não refiram processos de privatização de/em educação; Exclusivamente sobre escolas privadas/ensino privado; Não respeitem a estrutura de artigo (título; resumo; palavras-chave); Revisões da Literatura; Não sejam explícitos quando aos procedimentos metodológicos.

Nota: Adaptado de Macedo et al. (2019, p. 129)

Análise de Resultados

Realizada a pesquisa nas bases de dados de acordo com os termos de pesquisa referidos e após a exclusão dos duplicados, obtiveram-se os seguintes resultados: 46 artigos na *WoS*, 51 artigos

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

na *Scopus* e 17 na *ERIC*, num total de 114 textos. O Quadro 1 traduz os resultados enunciados, especificando por base dados, o número de artigos que a pesquisa devolveu aplicados os critérios e destes quais os disponibilizados online.

Quadro 1

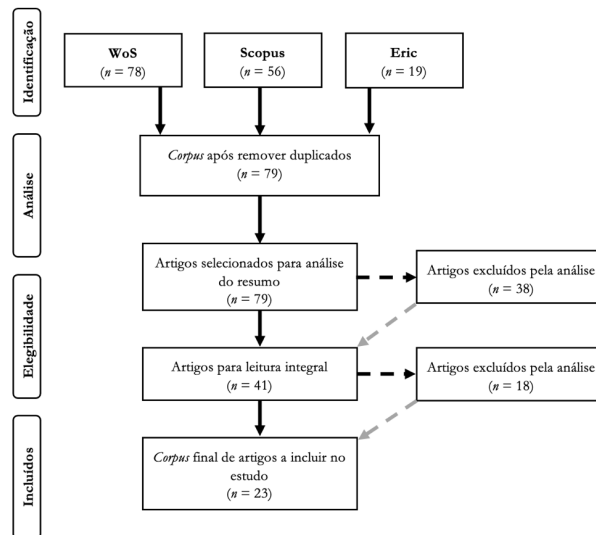
Resultados em Cada Base de Dados por Termos de Pesquisa

Termos	WoS			Scopus			ERIC		
	Resultado	Últimos 5 anos	Acesso aberto	Resultado	Últimos 5 anos	Acesso aberto	Resultado	Últimos 5 anos	Acesso aberto
t1	99	50	30	15	8	8	21	6	0
t2	99	34	28	81	30	20	199	49	9
t3	67	16	11	75	33	21	120	29	10
t4	30	5	9	36	13	7	49	11	0
			78			56			19
Duplicados			32			5			2
Resultados			46			51			17

Após esta seleção inicial ($n=114$), os resultados foram exportados para a plataforma de gestão de referências bibliográficas *Mendeley* para facilitar a identificação de artigos comuns às três bases de dados e a leitura dos resumos. Desta forma, identificaram-se 35 textos duplicados, sendo que foram selecionados 79 para um corpus de análise inicial, conforme se pode observar no fluxograma (Figura 2).

Figura 2

Fluxograma de Resultados



Nota: Adaptado de Liberati et al. (2009).

Procedeu-se a uma nova fase de exclusão pela leitura dos resumos e palavras-chave e destes 79, excluíram-se no total 38 artigos: por estarem relacionados com Ensino Superior ou Educação de Adultos ($n=5$) ou Ensino Privado ($n=7$), por ausência de resumo ou palavras-chave ($n=6$); por não estarem relacionados com processos de privatização ($n=9$), por abordarem outros assuntos não relacionados com o objetivo do presente artigo (Movimentos Estudantis, $n=2$), Revisão da literatura ($n=3$) e Movimento Sindical ou outros semelhantes ($n=6$).

Passou-se então à fase final de análise de um corpus constituído por 41 artigos pela leitura integral dos mesmos. Desta leitura, resultou a exclusão de 18 artigos: por estarem relacionados com a Educação Pré-Escolar ($n=1$), por não estarem relacionados com processos de privatização ($n=2$), por não serem artigos de investigação ($n=1$), por não explicitarem a metodologia de investigação ($n=11$) e por se tratar de uma comunicação em congresso ($n=1$), conforme o observável na Tabela 3.

Decorridas estas fases de análise, obteve-se um *corpus* final de análise composto por 23 textos (Apêndice 1).

Tabela 2*Processo de Exclusão e Constituição do Corpus*

Fatores de exclusão - leitura do resumo	<i>n</i>	%
Ensino superior/Educação de adultos	5	6.3
Estrutura do artigo (falta de resumo e/ou palavras-chave)	6	7.6
Movimento estudantil	2	2.5
Revisão da Literatura	3	3.8
Ensino Privado	7	8.9
Movimento sindical/profissão docente	6	7.6
Foco não é a privatização	9	11.4
Total de excluídos pela análise do resumo	38	48.1
Total para análise pela leitura integral	41	51.9
Fatores de exclusão - leitura integral do artigo		
Artigo de introdução	1	1.3
Sobre Ensino Privado	2	2.5
Metodologia não referida/pouco explicitada	11	13.9
Foco não é a privatização	2	2.5
Comunicação	1	1.3
Educação Pré-escolar	1	1.3
Excluídos pela análise integral	18	22.8
Total excluídos	56	70.9
Corpus final	23	29.1

Analisando os dados bibliométricos dos artigos selecionados, podemos observar que sete foram publicados em 2016, dois em 2017, cinco em 2018, quatro em 2019 e cinco em 2020 (até 20 de dezembro de 2020).

Os artigos que constituem o corpus de análise desta revisão encontram-se publicados em 17 revistas diferentes, 69,6% escritos em inglês ($n=16$), 17,4% em português ($n=4$) e 13% em espanhol ($n=3$). Quanto ao número de artigos por revista, conforme se pode observar na tabela 4, a *Education Policy Analysis Archives* e a *Educação & Sociedade* são as que possuem maior número de artigos entre os

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

selecionados para análise ($n=3$ cada), representando 13% do total. As revistas *Journal of Educational Administration and History* e *Journal of Education Policy* publicaram dois dos artigos cada (8,7%) sobre o tema e enquadrados nos critérios de inclusão adotados.

Tabela 4
Número de Artigos por Revista

Revistas	<i>n</i>	%
<i>Alteridad</i>	1	4.3
<i>Comunicar</i>	1	4.3
<i>Critical Studies in Education</i>	1	4.3
<i>Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education</i>	1	4.3
<i>EccoS – Revista Científica</i>	1	4.3
<i>Educação & Sociedade</i>	3	13.0
<i>Education Policy Analysis Archives</i>	3	13.0
<i>Educational Policy</i>	1	4.3
<i>Educational Review</i>	1	4.3
<i>European Journal of Educational Research</i>	1	4.3
<i>International Journal of Educational Development</i>	1	4.3
<i>Irish Educational Studies</i>	1	4.3
<i>Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice</i>	1	4.3
<i>Journal of Education Policy</i>	2	8.7
<i>Journal of Educational Administration and History</i>	2	8.7
<i>Public Integrity</i>	1	4.3
<i>Sport, Education and Society</i>	1	4.3

Quanto aos países onde foram realizados os estudos, verifica-se que os Estados Unidos da América (EUA) se destacam, sendo cinco os estudos realizados nesse contexto, correspondendo a 21,7% do total (Heinze & Zdroik, 2018; Le, 2019; Merrit et al., 2020; Posey-Maddox, 2016; Rivera, 2018). Três dos estudos realizaram-se no Canadá (Poole et al., 2020; Winton, 2018, 2019).

Abrangendo o conjunto dos países que compõem a América Latina e Caribe foram realizados dois estudos (Croso & Magalhães, 2016; Porta & Cianci, 2016). Ainda nesta região, um dos estudos estabelece uma comparação entre Argentina e Chile (Rios, 2016), três estudos foram realizados no Brasil (Barbosa, 2016; Cássio et al., 2018; Galzerano e Minto, 2018) e um nas Honduras (Edwards et al., 2020).

Relativamente ao continente europeu, Reino Unido (Winchip et al., 2019), Irlanda (Mangione et al., 2020), Portugal (Antunes & Viseu, 2019), Espanha (Saura et al., 2017) e Turquia (Bayram, 2018) contam com um estudo cada.

Também com um estudo cada, identifica-se a Austrália (Gerrard & Barron, 2020) e o Camboja (Bray et al., 2018; Tabela 5).

Tabela 5
Número de Estudo por País/Região

País/região	<i>n</i>	%
América Latina e Caribe	2	8.7
Argentina e Chile	1	4.3
Austrália	1	4.3
Brasil	3	13.0
Camboja	1	4.3
Canadá	3	13.0
Chile	1	4.3
Espanha	1	4.3
EUA	5	21.7
Honduras	1	4.3
Irlanda	1	4.3
Portugal	1	4.3
Reino Unido	1	4.3
Turquia	1	4.3

Análise dos Quadros Metodológicos dos Artigos Selecionados

Quanto à natureza metodológica dos estudos, nenhum apresenta uma perspectiva exclusivamente quantitativa, cinco optaram por metodologias de natureza mista (Bray et al., 2016; Mangione et al., 2020; Poole et al., 2020; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019) e os restantes 18, que correspondem a 78,3% dos estudos, optaram por uma metodologia de natureza qualitativa.

De acordo com o observável na Tabela 6, dos 23 estudos, cinco fazem parte de um estudo mais amplo (Edwards et al., 2020; Mangione et al., 2020; Poole et al., 2020; Rivera, 2018 e Winton, 2018).

Quanto à tipologia do estudo, de acordo com o referido pelos próprios autores, quatro são apresentados como estudos de caso (Bray et al., 2016; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Heinze & Zdroik, 2018), dois como estudos comparativos (Porta & Cianci, 2016; Rios, 2016), um como estudo etnográfico (Winton, 2019) e outro como estudo exploratório (Posey-Maddox, 2016).

Relativamente ao desenho metodológico das investigações, nos 23 artigos esclarecem-se os objetivos subjacentes a cada investigação, no entanto, verifica-se alguma diversidade: oito definem cumulativamente perguntas de partida (Barbosa, 2016; Bayram, 2018; Edwards et al., 2020; Heinze & Zdroik, 2018; Mangione et al., 2020; Poole et al., 2020; Rivera, 2018; Saura et al., 2017 e Winton, 2019) e dois apresentam uma investigação que conjuga objetivos e hipóteses (Gerrard & Barron, 2020; Porta & Cianci, 2016).

Quanto à apresentação das limitações dos estudos, cinco fazem essa referência (Heinze & Zdroik, 2018; Mangione et al., 2020; Posey-Maddox, 2016; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019). Em dois dos estudos, as limitações apresentadas são as comuns no método qualitativo baseado em estudos de caso e em estudos exploratórios e estão relacionadas com a impossibilidade de serem generalizáveis (Heinze & Zdroik, 2018; Posey-Maddox, 2016). Noutros dois, a limitação está relacionada com o público-alvo e com o fato das suas perspectivas poderem ser moldadas pelas suas experiências coletivas de reivindicação (Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019). Mangione et al. (2020) mencionam, para além da questão da impossibilidade da generalização, as limitações que

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

estão relacionadas com a origem dos dados que, por se tratar de páginas *web*, poderiam não estar atualizadas e não corresponder à realidade.

Dos 23 artigos, 12 fazem referência a estudos futuros (Barbosa, 2016; Cássio, 2018; Edwards et al., 2020; Heinze & Zdroik, 2018; Merrit et al., 2020; Olave & Vélez, 2017; Poole et al., 2020; Posey-Maddox, 2016; Rios, 2016; Rivera, 2018; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019), sendo que apenas quatro fazem simultaneamente referência a “Estudos Futuros” e “Limitações” (Heinze & Zdroik, 2018; Posey-Maddox, 2016; Rios, 2016; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019).

Tabela 6
Desenho Metodológico (n = 23)

	Parte de estudo mais amplo	Objetivos	Questões	Hipóteses	Estudos futuros	Limitações
<i>n</i>	5	23	8	2	12	5
%	21.7	100	34.8	8.2	52.2	21.7

Analisadas as técnicas de recolha de dados utilizadas pelos investigadores, cinco referem recorrer a apenas a uma técnica (Antunes & Viseu, 2019; Bayram, 2018; Galzerano & Minto, 2018; Gerrard & Barron, 2020; Porta & Cianci, 2016), sendo que todos os outros investigadores referem a conjugação de pelo menos duas técnicas.

Tabela 7
Recolha de Dados/Constituição do Corpus de Dados

Corpus	<i>n</i>	%
Documentos/dados institucionais	13	56.5
Normativos legais	10	43.5
Bibliografia/ estudos académicos/ referencial teórico	13	56.5
Artigos/ comunicação social	6	26.1
Informação em redes sociais/web	3	13.0
Inquérito por questionário	2	8.7
Inquérito por entrevista	9	39.1
Observação/ notas de campo	3	13.0

Nos artigos selecionados, os dados recolhidos (Tabela 7) foram alvo de diversos tipos de análise (Tabela 8).

Tabela 8
Análise de Dados

	Análise documental	Análise teórica/crítica	Análise descritiva/histórica	Análise estatística	Análise de conteúdo
<i>n</i>	5	5	4	3	12
%	21.7	21.7	17.4	13.0	56.5

Sendo fundamental a qualquer investigação a pesquisa e análise de documentos para a construção de um quadro teórico, base do estudo empírico (Bell, 1997; Pardal & Lopes, 2011;

Sampieri et al., 2013), sejam estes do campo da investigação acadêmica, sejam documentos relacionados com a organização em análise ou governamentais, subentende-se que esteja presente em todas as investigações. Desta forma, 15 dos 23 artigos reportam a análise documental. Destes 15, cinco dos autores mencionam recorrer à análise documental como processo metodológico, mas não especificam como o fazem (Barbosa, 2016; Cássio et al., 2018, Gerrard & Barron, 2018; Mangione et al., 2020 e Porta & Cianci, 2016).

A análise de conteúdo, e o respectivo processo de categorização, é referida em 12 artigos, 56,5% dos estudos: seis para análise dos inquéritos por entrevista (Bray et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Heinze & Zdroik, 2018; Poole et al., 2020; Posey-Maddox, 2016 e Rios, 2016); quatro para análise de documentos institucionais e/ou normativos legais (Bayram, 2018; Le, 2019; Merrit et al., 2020 e Rivera, 2018); um investigador refere-a para análise de todos os dados recolhidos através de inquéritos por entrevistas e documentos organizacionais (Winton, 2019); um para análise da informação obtida nas redes sociais (Saura et al., 2017) e um último para análise dos dados recolhidos na comunicação social (Antunes & Viseu, 2019).

Tabela 9

Público-Alvo

Atores envolvidos nos estudos	<i>n</i>	%
Sem público-alvo	14	60.9
Líderes educacionais/diretores	2	8.7
Sindicatos/outros grupos associativos	2	8.7
Atores-chave em educação	1	4.3
Pais/EE	1	4.3
Estudantes/docentes	1	4.3
Membros de organizações internacionais/provedores privados/membros do governo/sindicatos	1	4.3
Pais/diretores/docentes	1	4.3

No que diz respeito aos participantes nos estudos (Tabela 9), 14 artigos (60,9% do *corpus*) apresentam-se como estudos de análise de documentos organizacionais, normativos legais e/ou bibliografia e não envolvem diretamente indivíduos na recolha de dados.

Dos restantes estudos, apenas um envolveu estudantes e docentes simultaneamente (Bray et al., 2018); dois dos estudos envolveram unicamente sindicatos ou grupos ativistas semelhantes (Croso & Magalhães, 2016; Winchip et al., 2019); dois tinham como público-alvo único líderes educacionais (Heinze & Zdroik, 2018; Poole et al., 2020). Dos 23 estudos, apenas um envolveu exclusivamente pais e encarregados de educação (Posey-Maddox, 2016). Um dos artigos menciona o envolvimento de “atores-chave em educação”, mas não especifica a que atores se refere (Edwards et al., 2020).

Análise do Enquadramento Teórico e Resultados dos Estudos

Procedendo à análise do quadro teórico abordado pelos investigadores e dos resultados obtidos nos 23 estudos, foi possível identificar as quatro categorias principais relacionadas com o conceito-chave “Privatização”: “Conceito/Definição”; “Consequências”; “Origem” e “Processos”, sintetizadas na Tabela 10.

Embora o foco de todos os artigos seja a privatização educacional, e em todos exista referência ou ao conceito ou aos processos, 13 fazem uma abordagem mais aprofundada ao conceito

(Bayram, 2018; Bray et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Galzerano e Minto, 2018; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Heinze & Zdroik, 2018; Le, 2019; Mangione et al., 2020; Olave & Vélez, 2017; Porta & Cianci, 2016; Winchip et al., 2019 e Winton, 2018) e 18 aos processos de privatização educacional (Antunes & Viseu, 2019; Barbosa, 2016; Bayram, 2018; Bray et al., 2018; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Galzerano e Minto, 2018; Gerrard & Barron, 2020; Le, 2019; Mangione et al., 2020; Olave & Vélez, 2017; Porta & Cianci, 2016; Rios, 2016; Rivera, 2018; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019 e Winton, 2019). No total dos 23, 11 dos artigos abrangem os dois temas simultaneamente (Bayram, 2018; Bray et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Galzerano & Minto, 2018; Gerrard & Barron, 2020; Le, 2019; Mangione et al., 2020; Olave & Vélez, 2017; Porta & Cianci, 2016; Winchip et al., 2019).

Relativamente ao que os investigadores consideram estar na origem dos processos de privatização educacional, a influência de ideologia neoliberal em Educação, associada aos conceitos de mercado da educação e liberdade de escolha, é o fator mais referido, estando presente em 16 dos artigos (69,6 %).

Ainda nesta categoria, a crise do Estado Providência é apontada como um dos impulsionadores dos processos de privatização educacional em 10 dos 23 artigos (43,5%) (Antunes & Viseu, 2019; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Galzerano & Minto, 2016; Le, 2019; Merrit et al., 2020; Porta & Cianci, 2016; Rios, 2016; Saura et al., 2017).

A questão da privatização enquanto consequência da modernização da administração pública pela introdução da chamada governança aparece referenciada em sete dos estudos (Antunes & Viseu, 2019; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Mangione et al., 2020; Rios, 2016; Saura et al., 2017 e Winton, 2019). A influência transnacional e a tendência global para a emergência destes processos são referidas em oito artigos (Antunes & Viseu, 2019; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Rios, 2016; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019; Winton, 2018, 2019).

Ainda que nenhum dos estudos se concentrasse nas consequências do processo de privatização em Educação, 14 artigos (60,9%) abordam esta questão (Antunes & Viseu, 2019; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Galzerano & Minto, 2018; Heinze & Zdroik, 2018; Merrit et al., 2020; Olave & Vélez, 2017; Poole et al., 2020; Posey-Maddox, 2016; Rivera, 2018; Rios, 2016; Saura et al., 2017; Winton, 2018, 2019).

A análise dos artigos permitiu ainda definir sete subcategorias emergentes relacionadas com a categoria “Processos”, conforme já referido, apresentadas abaixo por ordem decrescente de ocorrências.

A emergência dos processos de privatização em Educação, enquanto consequência da implementação de políticas de mercado e promoção da liberdade de escolha, “via mercado”, é referida em 15 dos artigos (Antunes & Viseu, 2019; Barbosa, 2016; Bayram, 2018; Croso & Magalhães, 2016; Gerrard & Barron, 2020; Merrit et al., 2020; Olave & Calle, 2017; Poole et al., 2020; Porta & Cianci, 2016; Posey-Maddox, 2016; Rios, 2016; Rivera, 2018; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019; Winton, 2018, 2019).

A privatização da Educação “via financiamento privado” surge em 11 dos artigos (47,8%) (Bray et al., 2018; Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Galzerano & Minto, 2018; Heinze & Zdroik, 2018; Merrit et al., 2020; Poole et al., 2020; Posey-Maddox, 2016; Winton, 2018, 2019).

Denominada de “privatização oculta” (Ball & Youdell, 2007), a “contratação de serviços” a empresas privadas é também referida em sete dos estudos como sendo uma das vias de privatização educacional (Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Heinze & Zdroik, 2018; Mangione et al., 2020; Rivera, 2018).

Em quatro artigos, os processos de privatização são associados à subcategoria “via crise econômica” (Antunes & Viseu, 2019; Porta & Cianci, 2016; Rios, 2016; Saura et al., 2017).

Referidas em apenas um artigo cada, surgem as subcategorias “via crise humanitária”, relacionada com o acolhimento de refugiados (Le, 2019), “via ‘inércia’” (Edwards et al., 2020) e a questão do mercado das explicações, “via *shadow education*” (Bray et al., 2016).

Tabela 10
Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias/Subcategorias	<i>n</i>	%
Conceito	13	56.5
Origem	21	91.3
Neoliberalismo/Liberdade de escolha/ Mercado da educação	16	69.6
Crise do Estado Providência	10	43.5
Globalização/influência Transnacional	8	34.8
Governança e/ou NGP	7	30.4
Processos	18	78.3
Via mercado	15	65.2
Via financiamento	11	47.8
Via contratação de serviços	7	30.4
Via crise econômica	4	17.4
Via crise humanitária	1	4.3
Via <i>shadow education</i>	1	4.3
Via inércia	1	4.3
Consequências	14	60.9

Síntese dos Principais Resultados

Nos artigos analisados, a emergência da privatização surge associada ao fenômeno de globalização, uma tendência que, nos últimos anos, revela ser comum a diversos países e transversal a diversos setores tradicionalmente considerados como sendo da responsabilidade do Estado, como é o caso da Educação (Antunes & Viseu, 2019; Croso & Magalhães, 2016; Galzerano & Minto, 2018; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Heinze & Zdroik, 2018; Le, 2019; Rios, 2016; Winchip et al., 2019).

Winchip et al. (2019) e Winton (2018) referem que este movimento de privatização poderá ser considerado como um *Global Educational Reform Movement* (GERM) que se caracteriza como uma homogeneização dos sistemas educativos pela introdução de mecanismos idênticos de responsabilização (*accountability*) e pelo uso de modelos de gestão empresarial. Um fenômeno a que, anteriormente, Dale (2001, p. 158) se referiu como “homogeneização” por “osmose” dos sistemas educativos e que se faz sentir tanto a nível organizacional como a nível curricular.

Na atual fase deste movimento de privatização, pela análise macro de diversos sistemas educativos, é bastante frequente o envolvimento do setor privado na Educação e de atores que têm como único objetivo os fins lucrativos (Le, 2019) - os chamados “edunegócios” (Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016), mas também de outras organizações sem fins lucrativos. Um envolvimento que também acontece por influência direta de organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, para além de outras organizações como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ou a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (Antunes & Viseu, 2019; Edwards et al., 2016; Galzerano & Minto, 2018; Le, 2019; Rios, 2016).

Referindo-se ao caso dos países latino-americanos, Rios (2016) acrescenta que as reformas políticas promotoras da privatização em Educação, recomendadas por organizações internacionais, são acolhidas de forma bastante diversa e apresentam resultados diferentes. Em alguns países implementaram-se sistemas complexos de mercado de educação (Chile), noutros contratou-se o setor privado sem criar esse mesmo mercado (Colômbia, Peru). Outros ainda delegaram a competência a atores não estatais, como comunidades de pais e encarregados de educação (Nicarágua, Guatemala, Honduras, El Salvador) e outros apenas delegaram competências aos governos subnacionais, regionais e locais (Argentina e Uruguai). Alguns autores salientam que estas recomendações de ideologia neoliberal podem assumir um caráter coercivo quando se trata de países que dependem do financiamento das organizações externas (Edwards et al., 2020; Rios, 2016).

A ligação dos processos de privatização educacional à disseminação da ideologia neoliberal é referida em vários dos artigos analisados. Uma ideologia que, de acordo com os autores, defende a diminuição do poder do Estado, a desregulação, a inovação do setor privado e supremacia da mesma em relação aos serviços públicos, quer em eficiência quer em eficácia, e que se manifesta por abordagens orientadas para o mercado educativo: parcerias público-privadas, *vouchers*, escolas particulares de baixo custo, contratação de serviços de gestão, serviços de limpeza, alimentação e manutenção de espaços e material ao setor privado (Le, 2019; Olave & Vélez, 2017; Poole et al., 2020; Porta & Cianci, 2016; Posey-Maddox, 2016; Rios, 2016; Rivera, 2018; Saura et al., 2017; Winchip et al., 2019; Winton, 2018, 2019).

Alguns autores referem também o termo governança, um novo modelo de gestão pública, enquanto consequência da influência neoliberal (Antunes & Viseu, 2019; Winchip et al., 2019; Winton, 2018, 2019). Neste sentido, o termo “privatização”, pode ser entendido como um processo de transferência gradual de serviços prestados por setores públicos para setores privados (Edwards et al., 2020; Le, 2019; Winton, 2018).

Como referem Edwards et al. (2020), nos processos de privatização em Educação, ao contrário do que se verifica em outros setores onde o processo acontece através da transferência de competências para o privado, o mais comum é promover-se o aumento da presença de atores privados, vinculados ou não ao Estado, quer pelos serviços prestados, quer pelo financiamento. Ou seja, de acordo com os autores, em Educação verifica-se principalmente uma delegação parcial de competências, tradicionalmente da responsabilidade estatal, para atores privados, ao nível da provisão, do financiamento e da regulação. Usando a terminologia de Monteiro e Horta (2018), uma deslocação horizontal do poder, do investimento e das responsabilidades do Estado para a sociedade civil e setor privado, garantindo uma estrutura mais eficiente na tomada de decisões sobre gestão, currículos e finanças (Bayram, 2018; Bray et al., 2018; Edwards et al., 2020).

E, num movimento circular, à medida que o Estado desinveste na educação pública e que o papel do Estado se desloca e diminui, são criadas ainda mais condições para o financiamento privado e para mais influência de atores privados e com fins lucrativos - empresas de educação, fundações, instituições financeiras e redes empresariais (Croso & Magalhães, 2016; Edwards et al., 2020; Gerrard & Barron, 2020; Posey-Maddox, 2016; Rios, 2016).

O apoio dos governos terá, obviamente, um papel fundamental na evolução do fenómeno de privatização educacional, uma observação partilhada nos diversos estudos em análise, independentemente das pressões externas que possam existir para que se implementem reformas políticas que avancem nesse sentido (Edwards et al., 2020; Rios, 2016). A privatização educacional, na maioria dos casos, é resultado da implementação de políticas que a incentivam, políticas que estabelecem regras que facilitam, por exemplo, a participação do setor privado (Edwards et al., 2020.)

Edwards et al. (2020) acrescentam que, em alguns contextos, a privatização da Educação pode ocorrer mesmo que não existam políticas que a incentivem. Esta situação é comum quando a escola pública apresenta um déficit na capacidade em acomodar o número de alunos ou, por exemplo, as exigências de uma classe média ou média alta crescente que procura a distinção.

Dois dos artigos estudados analisam a influência da comunicação social no *policy making* e no apoio ao modelo de privatização educacional (Antunes & Viseu, 2019; Porta & Cianci, 2016). Observando-se as notícias relacionadas com a Educação em Portugal (Antunes & Viseu, 2019) e em diversos países latino-americanos (Porta & Cianci, 2016), pode concluir-se que estas apoiam o modelo de privatização educacional, muitas vezes disfarçadamente, modelando a opinião pública (Porta & Cianci, 2016). De acordo com Antunes & Viseu (2019), esta influência, principalmente de jornais, em formato digital, com relevo nacional e de maior circulação, demonstra a importância que alguns meios de comunicação desempenham no processo de privatização (Antunes & Viseu, 2019).

Dado o reduzido *corpus* de análise ($n=23$) e o fato de, em alguma das vias, se apresentar apenas um estudo, não é possível generalizar os resultados. Não sendo esse o objetivo do trabalho, pretendíamos apenas obter mais uma visão, uma leitura diferente, sobre os processos de privatização no contexto da Educação pública não superior.

Em síntese, a análise dos artigos selecionados permitiu identificar vários processos que alguns investigadores consideram estar na base da privatização da Educação, tendo sido identificadas sete vias abaixo expostas.

Via Mercado Educativo

Pela via do mercado educativo, sob o argumento do fracasso estatal na provisão dos serviços públicos, fomentando os “edunegócios” (Cássio et al., 2018; Croso & Magalhães, 2016) que visam fundamentalmente o lucro; a diminuição da rede escolar pública, na Turquia (Bayram, 2018) e o surgimento de escolas privadas de baixo custo, na América Latina e Caribe (Croso & Magalhães, 2016).

Alinhado com o ideal neoliberal sobre o papel do indivíduo no mercado da educação, um outro autor, Barbosa (2016), enquadra o *homeschooling*, no Brasil, como a forma “mais radical de privatização de um bem público, dado que os pais focam somente nos benefícios de seus próprios filhos, prejudicando os interesses e responsabilidades públicas e privatizando os aspectos sociais da educação (...) ao nível mais atomizado do núcleo familiar” (p. 160)¹.

Uma outra forma de dinamizar este mercado educativo, o sistema de *vouchers*, nos EUA, é alvo do estudo de Merrit et al. (2020). De acordo com estes, os *vouchers* criam um sistema educativo baseado no mercado onde as escolas competem pelos alunos, promovendo, pelo princípio da competição, a qualidade do serviço prestado.

Via Financiamento

Pela via do financiamento, neste caso falta de financiamento público que, de acordo Cássio et al., (2018), representa “um passo adiante no contexto conhecido da privatização da educação” (...) “diferente da filantropia tradicional (não-lucrativo)” (...) “abrindo uma nova oportunidade de mercado, um novo “edunegócio” (pp. 6-7), onde o objetivo é unicamente a procura e criação de

¹ O *homeschooling*, no Brasil, não é uma prática regulamentada legalmente. Embora seja um fenômeno cada vez mais frequente, as famílias que optam por retirar os seus educandos das escolas enfrentam problemas com a Justiça. Do ponto de vista legal, a matrícula e frequência efetiva de uma escola, pública ou privada, é obrigatória. No entanto, os defensores do *homeschooling* encontram algumas lacunas, o que lhes permite contornar a legislação em vigor e avançar judicialmente com pedidos de autorização (Barbosa, 2016).

novas oportunidades de lucro (Croso & Magalhães, 2016). Uma reorganização entre setores públicos e privados, no Brasil, chamada de “nova burguesia de serviços” (Galzerano e Minto, 2018).

Heinze e Zdroik (2018) analisam escolas públicas dos EUA que, para manterem a oferta de atividades desportivas e extracurriculares, passaram a cobrar taxas de participação nessas atividades às famílias. Estas taxas são por vezes financiadas por empresas ou através de eventos organizados pelos pais e encarregados de educação.

Na mesma linha de déficit de financiamento das escolas públicas, Posey-Maddox (2016), nos EUA, e Winton (2018, 2019), no Canadá, abordam a questão da angariação de fundos pelas famílias para pagamento de equipamentos escolares, viagens de estudo, programas académicos (bolsas) e, inclusivamente, salários de professores, nas escolas públicas tradicionais. Estas famílias, como atores locais e dado o conhecimento que tem do meio e estando menos preocupados com o lucro, têm o potencial de implementar melhorias e de fornecer o apoio adequado, inclusivamente pelo serviço de voluntariado prestado nas escolas (Rivera, 2018).

Num dos artigos, analisa-se também a política de financiamento da escola pública no Canadá, que responsabiliza os administradores escolares a desenvolverem práticas empreendedoras para gerarem receita suplementar (Poole et al., 2020).

Via Contratação de Serviços

Pela via da contratação de serviços a empresas privadas, na Austrália, a que Gerrard e Barron (2020), utilizando o termo de Ball e Youdell (2007), chamam de “privatização oculta”. Embora o seu estudo se debruce sobre o serviço de limpeza nas escolas, estes autores referem ainda o serviço de alimentação, a manutenção de terrenos, edifícios, parque tecnológico, serviços administrativos e gestão de instalações.

De acordo com Mangione et al. (2020), a provisão de serviços por entidades privadas, ou a “terceirização” como referem outros autores (Cássio et al., 2018), no sistema educacional público também acontece ao nível curricular. No caso da educação básica (pré-escolar e 1.º ciclo), na Irlanda, traduz-se na oferta da disciplina curricular de educação física, ou de algumas modalidades desportivas específicas, desenvolvidas por elementos externos à escola – clubes desportivos, treinadores desportivos, pais ou voluntários e professores de outros níveis de ensino. Na Irlanda, nestes níveis educativos, os professores trabalham em regime de monodocência. De acordo com os autores, a provisão deste serviço externo contribuiu para uma melhoria no ensino desta área específica, apresentando como exemplo o caso da Austrália, onde contribuiu para que os professores monodocentes desenvolvessem competências em termos de planeamento de aulas e atividades e permitiu aos alunos a prática de desportos a que, de outra forma, não teriam acesso (Mangione et al., 2020). No entanto, os investigadores destacaram que, apesar de serem técnicos desportivos especializados, por vezes, não tinham os conhecimentos curriculares e/ou pedagógicos necessários para trabalhar com crianças e alunos nestes níveis de educação. Salientam a experiência realizada na Nova Zelândia, onde alguns dos programas para educação física para a educação pré-escolar foram projetados num formato “one size fits all”, e não contemplaram as especificidades sociais, físicas, emocionais das crianças, resultando numa experiência pouco positiva para o desenvolvimento dos alunos (Mangione et al., 2020, p. 476).

Via Crise Económica

O fator crise económica está muitas vezes associado a processos de privatização. Antunes e Viseu (2019) e Saura et al. (2017) referem-se ao processo de privatização enquanto consequência da crise económica de 2008, nos casos português e espanhol, respectivamente, e que esta evidência formas exógenas de privatização e a “privatização oculta” das agendas educativas globais.

Edwards et al. (2020), referindo-se às Honduras, Rios (2016) ao Chile e Argentina, Porta e Cianci (2016) aos países latino-americanos e Caribe, analisam em cada contexto a influência da crise econômica neste processo de privatização.

Via Crise Humanitária

Pela via da crise humanitária, onde os conceitos de “parceria”, “inovação”, “eficiência” e “financiamento baseado em resultados” são usados para justificar a participação do setor privado na educação pública enquanto solução política do movimento global de refugiados. De acordo com Le (2019), esta via de privatização tem o consenso da comunidade, diferentemente de outros casos de privatização educacional, em que o envolvimento de atores privados tem sido fortemente criticado, isto porque “os refugiados ocupam uma posição particularmente marginalizada dentro da economia política global que produz tensões não resolvidas em relação a quem é responsável pela sua educação” (p. 3).

Via *Shadow Education*

Pela via *shadow education*, ou privatização por defeito, de acordo com Bray et al. (2018), onde escolas públicas, sem propinas, recorrem a explicações pagas, dadas neste caso pelos próprios docentes enquanto complemento das aulas, por vezes nos próprios recintos escolares. Sendo uma prática ilegal e até criminalizada no Ocidente (Costa et al., 2008), é, todavia, uma prática socialmente aceite no caso do Camboja, o que permite ao governo, por um lado, manter baixos os salários dos docentes e, por outro, evitar a fuga de docentes para outros setores melhor remunerados.

Via “Inércia”

Edwards et al. (2020, p. 6), analisando o contexto das Honduras, referem uma privatização por inércia, “inertial privatization”, associada à crise do Estado providência e à sua incapacidade (financeira, política, de organização) de prover educação de qualidade. De acordo com os autores, a privatização acontece porque o Estado simplesmente “desiste” e retira-se, deixando de cumprir a sua responsabilidade em termos de investimento financeiro, de construção e manutenção do edificado, gestão de recursos humanos e materiais, levando o privado a preencher as lacunas criadas por essa inércia. Os investigadores apresentam como exemplo: a provisão da educação pré-escolar por fundações privadas; abertura de escolas privadas com propinas baixas; pagamento de taxas para frequência de escolas públicas; abertura de escolas secundárias privadas por insuficiência na oferta pública; a atuação de empresas privadas na educação justificada pela responsabilidade social corporativa (construção e manutenção de edifícios escolares); a crescente participação de organizações com e sem fins lucrativos subcontratadas por agências de cooperação internacional; e a implementação de políticas de *accountability*, por exemplo, no controlo de presenças dos docentes, feita pelas famílias através de uma aplicação para dispositivos móveis, quando o Estado não consegue, nem quer, segundo os investigadores, gerir os próprios professores.

Considerações Finais

A revisão sistemática da literatura é uma metodologia que permite a recolha de novos dados a partir da síntese do conhecimento pré-existente, destacando a necessidade de realizar outras pesquisas sobre processos de privatização para a compreensão do mesmo enquanto fenómeno global (Verger et al., 2016).

² Tradução dos autores.

O principal objetivo do presente artigo seria o de identificar e analisar um conjunto de produções acadêmicas que se referem aos processos de privatização educacional, buscando responder à questão: que formas assume a implementação de processos de privatização em Educação? Encontrámos um conjunto de sete respostas que sistematizamos no ponto anterior: via mercado; via financiamento; via prestação de serviços; via crise econômica; via crise humanitária; via *shadow education*; via “inércia”.

Esta diversidade de formas justifica-se obviamente pelas opções em política pública, as quais podem decorrer de múltiplas variáveis: inserção no sistema econômico globalizado, história social dos países e fase de desenvolvimento do sistema escolar, entre outras.

A maioria dos estudos analisados centra-se na emergência dos processos de privatização enquanto consequência da implementação de políticas de influência neoliberal pelo fomento do mercado educativo e promoção da liberdade de escolha. O subfinanciamento público, que obriga as famílias ao pagamento de taxas para aquisição de materiais, atividades desportivas ou aulas complementares fora da escola e impele até as próprias escolas públicas a procurarem alternativas para angariarem fundos, é também um aspecto com algum destaque no conjunto de textos selecionados. Da mesma forma, questões associadas à denominada “privatização oculta”, através da contratação de serviços a empresas privadas (*outsourcing*) ou a criação de parcerias público-privadas numa perspectiva de nova gestão pública e governança, são referências frequentes nos estudos.

Embora em nenhum dos estudos selecionados o objeto fosse as consequências destes processos de privatização, mais de metade faz referência aos aspectos negativos que deles advêm.

Alguns autores, por exemplo, falam-nos da fragilização dos sistemas educativos pela gradual diminuição da gestão democrática (Croso & Magalhães, 2016; Galzerano & Minto, 2018; Winton, 2019), pelo desregular das carreiras docentes (Edwards et al., 2020; Galzerano & Minto, 2018; Croso & Magalhães, 2016; Rios, 2016; Winton, 2019) e pela diminuição do financiamento público (Winton, 2018; 2019; Posey-Maddox, 2016; Poole et al., 2020).

Relativamente à questão das carreiras docentes, verifica-se a diminuição de sistemas de proteção ao trabalhador, pela redução de sistemas de segurança social, pela regulamentação salarial em função de resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais e pelo ataque e diminuição do poder de atuação dos sindicatos (Croso & Magalhães, 2016; Galzerano & Minto, 2018; Rios, 2016).

O financiamento das escolas através do setor privado (captação de recursos a que os diretores são obrigados ou o financiamento por parte das famílias) aumenta as disparidades no acesso a recursos materiais e didáticos e a oportunidades educacionais entre localidades e escolas, agravando a falta de equidade no acesso à educação pública, podendo também contribuir para a segregação de famílias provenientes de meios socioeconômicos mais baixos, dentro da própria escola ou dentro da rede de escolas locais (Winton, 2018; 2019; Posey-Maddox, 2016; Poole et al., 2020; Rivera, 2018).

Heinze e Zdroik (2018) consideram que a privatização da Educação tem implicações para a justiça social no que diz respeito ao acesso ao currículo. A questão do *pay-to-play* nas atividades desportivas, tal como outras formas de privatização, transforma os pais em consumidores que definem e tomam decisões sobre as oportunidades de aprendizagem dos seus educandos (Heinze & Zdroik, 2018, p. 53). Considerando que nem todas as famílias possuem os mesmos recursos econômicos, tempo ou conhecimento, esta situação pode levar à falta de equidade no acesso e participação nas atividades desportivas. Considerações que se alinham com Ball e Youdell (2007), que referem que a privatização do ensino público pode ter um impacto significativo na justiça social e na igualdade de acesso, experiência e, consequentemente, nos resultados académicos.

A par da dimensão curricular, Merrit et al. (2020) referem que, nos EUA, os processos de privatização levam a um ignorar da missão cívica da Educação – dotar os alunos de conhecimento jurídico e político sobre como são tomadas as decisões públicas, sobre direitos e deveres dos

cidadãos, porquanto as escolas tendem a desvalorizar esta componente em detrimento de outras áreas curriculares. De acordo com os autores, algumas escolas estão a pôr de lado parte da sua responsabilidade de “transmitir uma compreensão dos valores públicos (por exemplo, equidade, bem comum, proteção dos direitos individuais) à próxima geração de decisores políticos; funcionários públicos; residentes; e cidadãos”³ (Merrit et al., 2020 p. 156).

Alguns investigadores identificam a privatização educacional como um processo que promove e favorece as escolas privadas, uma vez que estas podem escolher os seus alunos (o outro lado da *liberdade de escolha*, as escolas também desenvolvem processos de seleção dos alunos...) e gerar lucros, aumentando a disparidade entre escolas públicas e privadas, segregando os públicos que atendem umas e outras (Heinze & Zdroik, 2018; Olave & Vélez, 2017; Poole et al., 2020; Posey-Maddox, 2016). Apontado como uma das principais desvantagens da privatização educacional, o aumento da segregação/marginalização torna-se um potenciador no processo, justificando a criação de novas oportunidades para a implementação de políticas de privatização, quando o Estado é acusado de ineficiente enquanto provedor de um serviço de Educação de qualidade para todos os alunos (Antunes & Viseu, 2019).

A revisão sistemática da literatura permitiu, por um lado, sintetizar neste artigo uma diversidade de processos que caracterizam esta tendência global de privatização da Educação e reunir um conjunto de considerações finais alinhadas com as investigações selecionadas sobre o tema. Mas, por outro, este exercício revela a necessidade de aprofundar algumas das dimensões da privatização da Educação assinaladas. Será o caso da via “crise humanitária”, em que os movimentos migratórios de refugiados merecerão ser alvo de um novo estudo pelas profundas implicações nas sociedades de acolhimento. No caso específico dos refugiados, a que se refere esta via de privatização, considerando que, por definição, “cruzaram a fronteira soberana de seu estado-nação original e, portanto, privaram-se dos direitos fundamentais associados à cidadania”⁴ (Le, 2019, p. 3), em quem recai a responsabilidade da Educação? A quem interessa o investimento na educação neste segmento da população? A resposta a estas questões poderá levar a uma discussão, entre outras, sobre a definição de escola pública, ou um debate alargado sobre a dicotomia escola pública ou escola como serviço público.

Este processo de privatização “via crise humanitária” levanta questões relacionadas com o papel do Estado na provisão do serviço público da Educação e as alternativas oferecidas pelo mercado. Gerrard & Barron (2020) referem que as escolas são públicas, não apenas pelo fato de receberem financiamento público, acrescentando que o são porquanto têm intenção de criar práticas e espaços comuns, comunidades, locais onde se promove a identidade nacional. Também Le (2019) define a relação que existe entre a escola e o setor público, quer pelos benefícios sociais, quer pelo papel que a Educação tem na construção da nação e a responsabilidade acrescida do Estado em promover a Educação com um direito de todos e para todos.

É nesta linha dos direitos humanos associados à liberdade de escolha que, de acordo com Aubry e Dorsi (2016), se reconhece a necessidade de se abrir espaço, nos sistemas educativos públicos, ao setor privado. Apesar da investigação académica confirmar que processos de privatização e de promoção da liberdade de escolha das escolas leva a um aumento das desigualdades sociais e à segregação, estes são de alguma forma protegidos e justificados pelo direito social de escolha de serviço de educação (Hudson, 2007). Como já referimos anteriormente, o mercado representa uma ameaça à democracia, substituindo-a pela liberdade de escolha (Verger et al., 2012).

³ Tradução dos autores.

⁴ Tradução dos autores.

Por outras palavras, a privatização, ao favorecer a naturalização da “mercadorização” da Educação no seio de um mercado pretensamente apolítico (ou despoliticado), pode ameaçar o compromisso público com a formação do cidadão dotado de direitos e deveres democraticamente escrutinados.

Financiamento

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a referência 2020.04476.BD.

Referências

Referências marcadas com um asterisco (*) indicam estudos incluídos na revisão da literatura.

- *Antunes, F., & Viseu, S. (2019). Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*, 27(125), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293>.
- Aubry, S., & Dorsi, D. (2016). Towards a human rights framework to advance the debate on the role of private actors in education. *Oxford Review of Education*, 42(5), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1224301>.
- Ball, S. & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in public education: Preliminary report*. Education International.
- *Barbosa, L. (2016). Homeschooling no Brasil: Ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*, 37(134), 153-168. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157215>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.ª ed.). Edições 70.
- *Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 341-347. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.341>.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- *Bray, M., Kobakhidze, N., Liu J., & Zhang, W. (2018). The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 49, 291– 299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.04.003>.
- *Cássio, F., Goulart, D., & Ximenes, S. (2018). Contratos de impacto social na rede estadual de São Paulo: Nova modalidade de parceria público-privada no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3711>.
- Connolly, T., Boyle, E., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661-686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>.
- Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Universidade de Aveiro.
- *Croso, C., & Magalhães, G. (2016). Privatização da educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade*, 37(134), 17-33. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, (16), 133-169.

- Donato H., & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Medica Portuguesa*, 32(3), 227-235. <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- *Edwards, B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2020): Globalization and privatization of education in Honduras - Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>.
- Galvão, T., & Pereira, M. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183-184. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&tlng=pt.
- *Galzerano, L., & Minto, L. (2018). Capital fictício e educação no Brasil: Um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. *EccoS – Revista Científica*, 47,61-80. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10740>.
- *Gerrard, J., & Barron, R. (2020). Cleaning public education: The privatisation of school maintenance work. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689102>.
- Gomes, I., & Caminha, I. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Moviment*, 20(1), 395-411. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>
- *Heinze, K., & Zdroik, J. (2018). School board decision-making and the elimination of sport participation fees. *Sport, Education and Society*, 23(1), 53-67. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1139562>.
- Hudson, C. (2007). Governing the governance of education; the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6(3), 266-282. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.266>.
- *Le, H. M. (2019). Private encroachment through crisis-making: The privatization of education for refugees. *Education Policy Analysis Archives*, 27(126). <https://doi.org/10.14507/cpaa.27.4325>.
- Liberati A., Altman D., Tetzlaff J., Mulrow C., Gøtzsche PC., Ioannidis, M., Devereaux, P., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Med*, 6(7), 1-28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>.
- *Mangione, J., Parker, M., O'Sullivan, M., & Quayle, M. (2020). Mapping the landscape of physical education external provision in Irish primary schools, *Irish Educational Studies*, 39(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1730218>.
- *Merritt, C., Kennedy, S., & Farnworth, M. (2020). The civic dimension of school voucher programs. *Public Integrity*, 22(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/10999922.2018.1544019>.
- Monteiro, S., & Horta, A. (2018). *Governança multinível em Portugal: Fundamentos teórico-conceituais*. LAD&C – Agência para o Desenvolvimento e Coesão. http://www.adcoesao.pt/sites/default/files/desenvolvimento_regional/wp03_governanca_multinivel_em_portugal_-_fundamentos_teoricos_upr-nept_sm_ah_mar2018_vf.pdf.
- Narodowski, M., Moschetti, M., & Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina: Ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 414-441. <https://doi.org/10.1590/198053143853>.
- *Olave, J., & Vélez, C. (2017). Las familias entre fines educativos y económicos. El caso de Chile. *Alteridad*, 12(1), 43-54. <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.04>.
- Pardal, L., & Correia, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- *Poole, W., Fallon, G., & Sen, V. (2020). Privatised sources of funding and the spatiality of inequities in public education. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 124-140. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689105>.

- *Porta, E., & Cianci, M. (2016). Mediatización de los procesos de privatización de - y em - la educación en América Latina Y el Caribe: Um estudo de los discursos mediáticos. *Educação & Sociedade*, 37(134), 35-54. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157550>.
- *Posey-Maddox, L. (2016). Beyond the consumer: Parents, privatization, and fundraising in US urban public schooling. *Journal of Education Policy*, 31(2), 178-197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1065345>.
- *Ríos, C. (2018). Foreign prescriptions and domestic interests: A comparison of education reform in Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1239321>.
- *Rivera, M. (2018). Paying for financial expertise: Privatization policies and shifting state responsibilities in the school facilities industry. *Journal of Education Policy*, 33(5), 704-737. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1442027>.
- Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.
- Sampieri, R, Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ª ed.). McGraw Hill.
- *Saura, G., Muñoz-Moreno, J., Luengo-Navas, J., & Martos, J. (2017). Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 25(53), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>.
- Skerrit, C. & Salokangas, M. (2020). Patterns and paths towards privatisation in Ireland. *Journal of Education and History*, 52(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689104>.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (Eds.). (2012). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472544575>.
- Verger, A. & Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 47-78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>.
- *Winchip, E., Stevenson, H., & Milner, A. (2019). Measuring privatisation in education: Methodological challenges and possibilities. *Educational Review*, 71(1), 81-100. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>.
- *Winton, S. (2018). Challenging fundraising, challenging inequity: Contextual constraints on advocacy groups' policy influence. *Critical Studies in Education*, 59(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176062>.
- *Winton, S. (2019). Coordinating policy layers of school fundraising in Toronto, Ontario, Canada: An institutional ethnography. *Educational Policy*, 33(1) 44-66. <https://doi.org/10.1177/0895904818807331>.

Sobre os Autores

Mariline Santos

Universidade de Aveiro

mariline.santos@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>

Mariline Santos é investigadora não doutorada do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal). Neste momento, encontra-se a desenvolver o seu projeto de investigação, no âmbito do Programa Doutoral em Educação – ramo de Administração e Políticas

Educacionais, enquanto bolseira financiada por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (FCT). Os seus interesses de investigação são: administração pública e escolar; regulação e elaboração de políticas educativas; privatização da educação.

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro

amendes@ua.pt<https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

António Neto-Mendes é investigador no Centro de Investigação CIDTFF e Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal). É coordenador do Ramo de Administração e Políticas Educacionais do Programa Doutoral em Educação. Os seus interesses de investigação situam-se nas áreas das políticas educativas, administração educacional e sociologia da educação. Tem publicado artigos, livros e capítulos de livros sobre: formas de construção da excelência escolar, nomeadamente a procura de explicações (“shadow education”) e impactos sobre a equidade; formas de privatização da educação; transferência de competências para os municípios numa administração centralizada; reconfiguração da rede escolar.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 83

14 de junho 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Apêndice 1

Corpus de Análise

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Antunes & Viseu (2019)	- estudar as diferentes formas pelas quais a crise econômica trouxe novas oportunidades para reforçar a agenda de privatização.	Qualitativa Análise de conteúdo: - corpus documental n=180 artigos de jornais on-line, publicados em maio de 2016, de quatro agências de notícias, em Portugal: Público, Diário de Notícias, Observador e a estação de rádio TSF Rádio Notícias.	- as políticas públicas portuguesas contribuíram para as tendências globais de privatização, concorrência e gerencialismo na educação; - os argumentos ideológicos presentes nos artigos analisados demonstram preocupações com o sistema público e o direito fundamental à educação; - o frágil “semi-estado de providência” português contribuiu para a disseminação de práticas de privatização na educação; - os contratos, inicialmente destinados a reduzir as desigualdades e a marginalização no sistema educacional, acabaram por se transformar num mote de luta, contra ou a favor, da privatização da educação.
Barbosa (2016)	- implicações do <i>homeschooling</i> para a privatização da educação no país.	Qualitativa Análise documental: - literatura internacional sobre a temática do <i>homeschooling</i> com foco nas discussões sobre a privatização da educação; - estudos sobre o <i>homeschooling</i> no Brasil; - legislação nacional (direito à educação e obrigatoriedade da matrícula escolar).	- apontam para a necessidade de análise e acompanhamento do movimento a favor da regulamentação do <i>homeschooling</i> , no Brasil, que acompanha a tendência de privatização da oferta de educação no país.

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Bayram (2018)	- analisar a privatização da educação, na Turquia, como reflexo das políticas econômicas neoliberais.	Qualitativa Análise descritiva/histórica Análise de conteúdo: - fontes primárias: livros de estatística do Ministério da Educação Nacional e instituições públicas (2010-2012).	- aumento no número de escolas primárias, escolas secundárias e escolas profissionais privadas; - os encargos com educação corresponde a 3,3% do orçamento familiar nos mais pobres e a 60,2% (nos 20% mais ricos); - as despesas com educação dos 20% mais pobres diminuíram sistematicamente de 2010 até 2015; - as despesas com educação dos 20% mais ricos aumentaram sistematicamente no mesmo período; - corresponde a um sinal de desigualdade na educação; - os recursos públicos são transferidos para escolas privadas.
Bray et al. (2018)	- analisar o conceito de “privatização por defeito” - aulas particulares complementares fornecidas por professores (funcionários públicos); - analisar as forças que sustentam e contribuem para a privatização na educação pública;	Mista Estudo de Caso em seis escolas: três secundárias (lower secondary schools/grades 7-9) e três secundárias (high school/grade 7-12), numa província do Camboja; Recolha de dados: - 1274 inquéritos por questionário a alunos (662 no 9º ano e 612 no 12º) e 72 inquéritos aos docentes; - 48 entrevistas a estudantes e 24 entrevistas a docentes.	- a sociedade aceita esta situação; - a prática permite ao governo manter salários num nível baixo; - ensino ainda não atrai os melhores candidatos - o fato dos professores terem permissão para obter rendimento extra, através das explicações, ajuda a reter alguns profissionais que, de outra forma, deixariam a profissão.
Cássio et al. (2018)	- analisar o desenvolvimento e o processo de implementação inicial de uma nova modalidade de parceria público-privada na educação brasileira (CIS).	Qualitativa Análise documental: - documentos internos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/Brasil; - outros documentos provenientes das escolas envolvidas.	- a implantação do CIS colabora para uma nova etapa de reformas gerenciais na educação básica pública brasileira em que fundações e institutos ligados a bancos podem cumprir novos papéis como provedores de serviços; - o pagamento por resultados que caracteriza o CIS implica problemas éticos e jurídicos;

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 30, No. X

27

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Croso & Magalhães (2016)	- observar as diversas formas de privatização da educação na América Latina e no Caribe;	Qualitativa Análise documental: - conjunto legislativo da região; capítulos referentes à educação nas Constituições Nacionais dos países envolvidos/Leis Gerais de Educação - América Latina e Caribe; Análise de conteúdo: - entrevistas com ativistas da área.	- esta parceria viola o princípio da gestão democrática escolar consagrado na Constituição Federal. - todos os países analisados contam com leis que permitem ao Estado transferir competências (Educação) para o setor privado; - nitidez de formas de privatização exógena - distintas modalidades de transferência de recursos públicos para o sector privado (gestão completa das escolas públicas a entidades privadas – charter school); - a privatização endógena e exógena da educação pública fragiliza os sistemas públicos de educação; - a fragilização dos sistemas públicos de educação propicia o crescimento de escolas privadas de baixo custo e de má qualidade, voltadas para classes sociais mais baixas, aumentando a segregação.
Edwards et al. (2020)	- aumentar o conhecimento sobre de que forma a globalização e a privatização operam na mudança de políticas a nível nacional e local; - contabilizar todas as organizações (além do Estado) que participam dos processos de definição e adoção de políticas educacionais, como organizações não governamentais, instituições de caridade, <i>think-tanks</i> , organizações regionais, entre outras.	Qualitativa Análise com base numa abordagem da economia política: - entrevistas com 42 atores-chave no sistema educacional; - análise de documentos políticos e literatura existente; - observação direta - visitas escolares (urbanas e rurais) para obter uma perspectiva sobre como a privatização afeta os níveis nacional e local.	- existe uma ampla gama de atores influentes não-estatais no campo da educação nas Honduras (bancos, organizações internacionais, órgãos não governamentais locais, empreiteiros locais e internacionais, think-tanks); - as Honduras continuaram a operar como uma economia que depende da ajuda e dos mercados externos; - o capital financeiro é usado em benefício do partido no poder, tornando consensual que a função do Estado é a de distribuir privilégios àqueles que fazem parte dele, um quadro que apresenta sérios desafios para a política e para enfrentar o fracasso do Estado nas Honduras;

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Galzerano & Minto (2018)	- apresentar algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação no contexto da crescente mercantilização e vinculação com as formas do capital fictício, no Brasil.	Qualitativa Análise teórica/crítica Análise documental: - bibliografia sobre privatização da educação e referencial teórico marxista	- o termo “fracasso do Estado” torna-se paradoxal num contexto em que o Estado não tem capacidade de funcionar independentemente de outros atores, nem capacidade financeira de desempenhar sua principal função de bem-estar público. - a “Financeirização” amplia significativamente o montante disponível de capitais no mercado educacional, o que resulta na dupla sobreposição do interesse privado sobre a educação (questão do lucro); - o Estado não é secundário nesse processo, apesar da proclamada defesa neoliberal por sua ‘minimalização’, dada a sua responsabilidade na introdução de políticas como o Fies, Pronuni, Pronatec e o PNLD; - a complexidade do processo de privatização na fase contemporânea do capitalismo.
Gerrard & Barron (2020)	- examinar o aumento da privatização da manutenção e infraestrutura das escolas; - gerar uma discussão mais ampla sobre uma distinção entre serviços essenciais e não essenciais nas escolas, enquanto chave fundamental da lógica política das práticas contemporâneas de privatização.	Qualitativa Estudo de caso – Victória/Austrália Análise documental: - documentos sobre serviços de manutenção nas escolas deste 1990 até à data de realização do estudo;	- a separação entre o trabalho “essencial” e o “não essencial” promove a “terceirização” de mão-de-obra nas funções consideradas como “secundárias” dentro das escolas; - a privatização dos serviços de manutenção é um exemplo da privatização da escola.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Heinze & Zdroik (2018)	<p>- examinar o que leva alguns distritos escolares a abandonar a prática de aplicar taxas (<i>pay-to-play</i>) para participação em atividades desportiva, apesar da crescente tendência de adoção desta forma de financiamento;</p> <p>- descobrir os mecanismos locais pelos quais os conselhos escolares eliminam o <i>pay-to-play</i>.</p>	<p>Qualitativa Estudo de Caso – distrito de “Ellis”(nome fictício de uma localidade nos EUA). Além do caso principal, recolheram-se dados em sete outros distritos escolares, com características demográficas semelhantes, da mesma região.</p> <p>Análise de conteúdo: - 24 entrevistas semiestruturadas: 15 em Ellis e 9 nos restantes distritos.</p> <p>Análise documental: - documentos e artigos disponíveis (22 artigos de jornais locais sobre <i>pay-to-play</i>); - documentos do distrito escolar, atas das reuniões.</p>	<p>- a decisão de cancelar o <i>pay-to-play</i> no distrito de “Ellis” foi tomada tendo em consideração a cultura da comunidade e a liderança do distrito;</p> <p>- o estudo contribuiu para a investigação sobre mudança institucional, privatização da saúde, desporto e educação física e sobre a tomada de decisão nos distritos escolares;</p> <p>- a liderança escolar desempenhou um papel significativo na decisão de desativar o <i>pay-to-play</i>;</p> <p>- a experiência do <i>pay-to-play</i>, na prática, foi sentida como uma violação dos valores e crenças da comunidade.</p>
Le (2019)	<p>- argumentar que a invocação da narrativa da “crise dos refugiados” tem sido uma força crucial para facilitar a privatização do setor da Educação;</p> <p>- analisar a narrativa de crise em duas dimensões: a legitimação de um espaço na definição de uma agenda para atores privados e o culto à ‘inovação’ inerente às práticas de negócios.</p>	<p>Qualitativa Análise documental: - amostra selecionada de documentos de políticas globais ($n = 53$); - amostras intencionais (relatórios, resumos e outros documentos escritos produzidos por atores referenciados: na rede política, de referência no <i>policy making</i>, na investigação académica sobre o tema).</p>	<p>- as narrativas da crise de refugiados, em particular no que diz respeito à educação, estão sempre ligadas a recomendações de políticas que impulsionam a privatização de uma área política onde os estados-nações se recusaram a ser o principal responsável;</p> <p>- o mercado aparenta estar na melhor posição para responder a necessidades urgentes, mas a longo prazo, não tem capacidade para enfrentar as transformações necessárias para lidar com as causas do sofrimento humano.</p>

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Mangione et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - entender a extensão da provisão externa e a relação entre provedores externos e escolas; - analisar as interações entre escolas, comunidades e agências desportivas. 	<p>Mista</p> <ul style="list-style-type: none"> - dados recolhidos sites das escolas primárias ($n=67$) que participam do programa Delivery Equality of Opportunity in School (DEIS) na Irlanda (entre julho e outubro de 2016); - Análise de Redes Sociais (SNA) - projetado para analisar as relações entre os grupos, bem como os padrões dentro dessas relações; 	<ul style="list-style-type: none"> - os resultados fornecem uma imagem da provisão externa para Educação Física (EF) em todas as escolas primárias irlandesas; - no total, essas escolas receberam provisão externa de 24 diferentes agências/entidades desportivas como parte de seus programas; - evidências de uma tendência bem estabelecida de provisão externa de EF na Irlanda no nível escolar primário.
Merritt et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - descrever a conexão entre a criação de valor público e os programas <i>voucher</i>; - explorar até que ponto escolas com programas <i>voucher</i> são obrigadas pelos estatutos do estado a integrar a educação cívica em seu currículo. 	<p>Qualitativa</p> <p>Análise de dados demográficos dos estados com programas <i>voucher</i> no Centro Nacional de Estatísticas da Educação (2017) e da Comissão de Educação dos Estados (2017);</p> <p>Análise de conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leis, estatutos e códigos administrativos de 14 estados (EUA) e District of Columbia, com programa de <i>voucher</i> em dezembro de 2017. 	<ul style="list-style-type: none"> - nos 14 estados (e District of Columbia) que aprovaram programas de <i>vouchers</i> escolares, os estatutos isentam essas escolas da supervisão curricular e concedem-lhes uma considerável autonomia na elaboração de seus currículos.
Olave & Vélaz (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - analisar o fenômeno de privatização que afeta o sistema educativo chileno, que incide diretamente nas famílias; 	<p>Qualitativa</p> <p>Análise documental/teórica/crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leis e normativos que afetam o sistema educativo chileno, no período de 1860 a 2008 (apresentados em tabela); - estudos acadêmicos sobre privatização em educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - o fenômeno de privatização coloca as famílias diante de um problema social (propósitos educacionais versus propósitos econômicos); - a promessa de mobilidade social através da educação não se cumpre; - implementação de políticas de privatização educacional em resultado da pressão de forças internas e externas; - as regulamentações sobre avaliação apoiam o processo, contribuindo, através de práticas ligadas ao mercado, a exclusão e segregação;

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Poole et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - aprofundar a compreensão da dimensão geográfica (<i>spatial dimensions</i>) das desigualdades nos contextos educativos mercantilizados; - promover uma maior compreensão do impacto da mercantilização da educação através da análise de dados financeiros e das percepções que os líderes das escolas têm sobre o impacto dessas políticas de mercado. 	<p>Mista</p> <ul style="list-style-type: none"> - dados quantitativos - (demonstrações de auditorias financeiras nos distritos escolares - escolas K-12 em British Columbia, Canadá); - dados de 2017/18 - último ano de relatórios financeiros disponíveis para consulta à data do estudo; <p>Análise de conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dados qualitativos - 23 entrevistas semiestruturadas (lideranças escolares e financeiros); - 19 distritos escolares (selecionados entre 60). 	<ul style="list-style-type: none"> - os dados quantitativos demonstram que a quantidade de receita gerada pelas mensalidades dos estudantes internacionais difere entre distritos escolares (desvantagem para escolas rurais); - os dados qualitativos confirmam o que os dados quantitativos revelam - os distritos escolares rurais estão em desvantagem em comparação com os urbanos; - escolas pequenas estão em desvantagem dada a sua menor capacidade de gerar financiamento privado dificultando a diversidade de oferta tal como a que os grandes distritos escolares urbanos são capazes de oferecer; - os distritos urbanos são capazes de atrair mais estudantes internacionais gerando receita suplementar.
Porta & Cianci (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - analisar as matrizes ideológicas e discursivas da comunicação social, e de como o enquadramento de notícias sobre acontecimentos relacionados com a Educação favorece a perspectiva privatizada. 	<p>Qualitativa</p> <p>Estudo comparativo</p> <p>Análise interpretativa - metodologia de análise sociodiscursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - notícias, reportagens, artigos, entrevistas e artigos editoriais relacionados ao tema educativo, publicados (durante outubro de 2013); - n=120. 	<p>Confirmam as hipóteses levantadas pelos autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a existências de uma correlação entre a perspectiva ideológica neoliberal que caracteriza inúmeros meios de comunicação social e a construção de um discurso sobre educação que favorece uma perspectiva privatizada; - na última década, o confronto entre posições neoliberais e privatizadas sobre a educação foi exacerbado, tal como as que promovem a reconfiguração do Estado enquanto defensor de direitos, ou que propõem modos comunitários de educação.

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Posey-Maddox (2016)	- examinar o papel dos pais da classe média e alta na transformação das escolas urbanas e como eles entendem seu envolvimento, à luz da segregação e disparidades de recursos, dentro e entre as escolas distritais.	Qualitativa Estudo exploratório Análise de conteúdo: - entrevistas semiestruturadas a membros das associações de pais das escolas públicas urbanas de Chicago (classe média/alta); - notas de campo (diálogos informais com diretores e pais durante a observação direta em feiras/atividades, para angariação de alunos, patrocinada por associações de pais; - artigos de jornal, comentários sobre as escolas em sites e blogs.	- os pais não eram apenas consumidores através da escolha da escola, mas também intermediários de capital econômico privado pela angariação de recursos financeiros e materiais para as escolas; - a atuação dos pais destaca as tensões e contradições que podem surgir de uma reforma educacional neoliberal, alterando o conceito de fronteira entre público e privado na educação; - o voluntariado dos pais e a angariação de fundos são necessários para garantir a manutenção dos programas escolares desejados para seus filhos (arte, música e escola a tempo inteiro); - o esforço do coletivo de pais e a angariação de fundos, que atende a um público rico, branco e selecionado, comparando com distrito como um todo, exacerba as lacunas de recursos de outras escolas da cidade; - os cortes nos orçamentos das escolas públicas criam condições para que os pais com meios econômicos, culturais e sociais mais altas, assumam responsabilidades atribuídas tradicionalmente ao Estado.
Rios (2016)	- desvendar os fatores que explicam a diferença na implementação de políticas de privatização em Educação, apesar de disseminação idêntica, entre Argentina e Chile; - identificar a forma como diferentes tipos e níveis de atores participam da difusão e implementação de políticas de privatização em cada um dos países.	Qualitativa Análise de conteúdo: - fontes históricas secundárias, arquivos acadêmicos; - documentos governamentais; - entrevistas (realizadas em 2015) a funcionários de organizações nacionais e internacionais, grupos governamentais e de interesse, como sindicatos de professores e prestadores privados de educação.	- atores transnacionais têm divulgado ideias de privatização da educação em toda a América Latina (objetivos políticos de melhoria da qualidade através da oferta privada, <i>vouchers</i> e políticas específicas para a redução das despesas de educação pública); - a implementação de políticas de privatização aconteceu por pressão normativa de economistas formados nos EUA (influência neoliberal) e por influência coerciva de organismos como o Banco Mundial. - o Chile tornou-se um quase-mercado de educação e a Argentina adotou apenas algumas

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Rivera (2018)	<p>- examinar como as políticas que promovem a privatização no financiamento da educação afetam a equidade dos serviços prestados pela escola aos alunos;</p> <p>- analisar o contexto político histórico para a privatização, no financiamento das instalações, do distrito escolar.</p>	<p>Qualitativa</p> <p>Análise teórica/crítica:</p> <p>- documentos ($n=40$);</p> <p>- documentos de origem primária: secções da Constituição da Califórnia; secções do Código do Governo da Califórnia; secções do Código Educacional da Califórnia; texto de projetos de lei e propostas estaduais relevantes; secções dos regulamentos do <i>Municipal Securities Rulemaking Board</i> (MSRB);</p> <p>- documentos de origem secundária: documentos governamentais e quase-governamentais do Departamento de Educação da Califórnia; Gabinete Legislativo; Comissão <i>Little Hoover</i>; Departamento de Finanças; Procuradoria Geral da República; relatórios de <i>think tanks</i> e centros de investigação; sites de consultores particulares contratados.</p>	<p>políticas (educação como monopólio quase-estatal).</p> <p>- no Chile, a implementação de políticas enfrentou pouca resistência dada a repressão do regime autoritário e o fim dos sindicatos de professores. Após a transição para um regime democrático, a contestação foi reduzida pela condição frágil da democracia e pelo controlo do partido no governo sobre o sindicato dos professores;</p> <p>- na Argentina, a resistência surgiu assim que as orientações chegaram ao país. A oposição do sindicato de professores e dos governos provinciais impediu a implementação de grande parte das políticas;</p> <p>- diferentes tipos de interação (interna) podem incentivar de diversas formas a privatização da educação.</p> <p>- as políticas que promovem a privatização no financiamento da educação afetam a capacidade dos distritos escolares de promoverem uma oferta equitativa aos seus alunos;</p> <p>- o processo complexo e intermitente de financiamento das instalações da escola facilitou o surgimento de atores privados especializados no setor das instalações escolares;</p> <p>- existem limitações significativas no tratamento da angariação de fundos e no voluntariado dos pais de classe média e alta como um solução para as lacunas orçamentais na educação pública dos EUA;</p> <p>- a sustentabilidade do capital privado (e do voluntariado individual dos pais) também não é garantida, pois depende muito das flutuações do mercado e/ou dos compromissos de financiadores individuais;</p>

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
Saura et al. (2017)	- analisar a utilização novas formas de comunicação nos protestos coletivo em defesa da Educação Pública em Espanha.	Mista Análise de conteúdo: - publicações em três contas do Twitter: @YoEPublica, @SoyPublica e @EsPublica (seleção parte dos critérios de relevância na rede e na atividade das contas presentes numa tabela), entre 25/11/2012 e 31/12/2016); - contas com mais de 10 000 seguidores e atividades, descartando contas com menos de 30 000 tweets publicados; - 1 894 tweets resultantes da pesquisa realizada de acordo com os critérios da segunda fase; - recolha de informação com aplicação NCaptur integrada no programa NVivo11.	- alterações curriculares, ou de pessoal docente, podem facilmente catalisar a fuga dos pais da classe média para outras escolas - os pais transportam seu capital social e económico para escolas suburbanas ou privadas. - mostra o destaque das redes sociais devido à sua capacidade de alterar o papel tradicional dos poderes públicos; - os protestos dos movimentos sociais opõem-se à formação de um mercado educacional, pois transforma escolas em empresas que vendem serviços educacionais às famílias; - a sociedade civil exige, através de protestos sociais, a construção de uma cidadania capaz de usar um modelo educacional verdadeiramente conectado à justiça social e a uma esfera pública mais democrática; - as políticas económicas aplicadas na Espanha como consequência da «crise fiscal e económica», iniciada em 2008, enfraqueceram a natureza pública e social da educação; - os cidadãos manifestaram seu protesto através de movimentos sociais espontâneos, destacando-se a defesa da «escola pública: de todos e para todos».
Winchip et al. (2019)	- avaliar o potencial da análise estatística não paramétrica para entender os processos aditivos da privatização e, portanto, vamos além da geração e comparação de dados numéricos simplistas para a medição; - oferecer uma abordagem metodológica alternativa para entender os padrões de	Mista Análise documental/Análise estatística - dados de um projeto recente realizado, no Reino Unido, para o <i>European Trade Union Committee for Education</i> (ETUCE) e financiado pela Comissão Europeia; - dados recolhidos por inquérito a 132 organizações membros da ETUCE (68 organizações sindicais participaram).	- o uso combinado das análises de escala de Mokken e Rasch proporcionou uma compreensão mais refinada dos indicadores de “privatização”, com foco particular na privatização endógena; - essa análise desafia suposições de privatização que estão vinculadas a comportamentos ou definições específicas; - é possível medir e entender os padrões de privatização endógena nas escolas primárias e secundárias;

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 30, No. X

35

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
	privatização em diversos contextos nacionais.		- através da abordagem da análise quantitativa, consegue-se esclarecer indicadores de privatização endógena entre contextos e ter em conta a complexidade da privatização; - a análise permite olhar além das divisões assumidas entre público e privado para “focar nos mecanismos reais de comercialização que cruzam essa divisão”.
Winton (2018)	- explicar porque o financiamento da escola é tão importante num sistema comprometido com a equidade; - analisar especificamente como o People for Education, um grupo de defesa da educação em Ontário, Canadá, se envolveu na luta contra a política de financiamento nas escolas na localidade há quase 20 anos;	Qualitativa Análise retórica/descritiva/histórica Análise de conteúdo: - 26 documentos produzidos pelo <i>People for Education</i> (relatórios de pesquisa, governamentais e comunicados de imprensa); - 51 artigos publicados em jornais canadenses desde 1996, que incluem citações diretas do <i>People for Education</i> ; - artigos académicos, relatórios e livros; - entrevistas com quatro funcionários atuais e antigos da <i>People for Education</i> .	- desafiar a angariação/captação de fundos/financiamento da escola, definindo a política como um problema de equidade, não é o suficiente para superar a pressão do neoliberalismo - os pais optam por oferecer aos filhos vantagens educacionais - uma tendência de privatização na educação pública que se traduz pela diminuição dos encargos/gastos do governo; - a crença dos canadenses na meritocracia e a tradição na captação de recursos também não facilita a alteração das políticas; - compreensão sobre o porquê dessas práticas persistirem apesar do reconhecimento de que produzem resultados injustos; - sugerem novas possibilidades de onde e como os grupos podem influenciar políticas.
Winton (2019)	- Perceber o sistema de financiamento privado (família) para o desenvolvimento de atividades nas escolas locais.	Qualitativa Estudo etnográfico (Toronto/Canadá) Análise de conteúdo: - entrevistas com três pais membros dos conselhos escolares; um pai que costumava organizar angariações de fundos para feiras de livros; uma professora; dois diretores reformados; um membro atual da administração central; - notas de campo resultantes da observação direta.	- as decisões do diretor da escola, no que diz respeito à participação os pais e a afinidade da comunidade com os pais dos alunos que frequentam a escola, tem impacto direto na recolha de fundos; - Diretores que lideram escolas localizadas em comunidades economicamente desfavorecidas podem decidir não angariar fundos através dos pais ou arrecadar apenas baixas quantias; - Diretores de escolas com pais de classe média podem ser incapazes de parar ou limitar (ou não

Autores	Principais objetivos do estudo*	Metodologia adotada	Principais resultados/Conclusões?*
		Análise documental: - 1.º grupo de textos - textos relacionados com a arrecadação de fundos escolares (recebidos pelos pais) - e-mail, informações dadas no início do ano letivo, newsletters escolares e publicações nas redes sociais; jornal local; - 2.º grupo de textos - documentos políticos oficiais e não oficiais.	o querer fazer) a angariação de fundos com receio das consequências (perderem o apoio das famílias e alunos); - permitir que os pais interessados em angariar fundos o façam, é uma forma de manter o apoio dos pais, melhorando as escolas com recursos materiais; - a angariação de fundos beneficia os pais de classe média e seus filhos, permitindo a oferta de experiências/atividades escolares - experiências não disponíveis para todas as crianças - perpetuando assim as desigualdades sociais que existem fora da escola; - confirmam estudos anteriores sobre o aumento da desigualdade e segregação nos sistemas educativos;

Nota: Tabela adaptada de Connolly et al., 2012, p. 67. * Selecionaram-se apenas os mais relevantes para o presente estudo.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Artigo 4 – Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura

Santos, M., Neto-Mendes, A. (nd). Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura.

Sometimes privatization of public services produces efficiency, but may also produce corruption and low quality of service, due the lack of oversight and lack of regulation of private vendors.

(Ravitch, 2014, p. 306)

Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura

Private management of public schools – contributions from a critical literature review

Resumo Nos últimos anos, observamos uma tendência global para o envolvimento de atores não estatais na prestação de serviços públicos. As escolas híbridas - *charter school* (Canadá, Colômbia, EUA, Nova Zelândia), *academy* (Inglaterra) ou *friskola* (Suécia) – são exemplos emblemáticos dessas parcerias. Esta revisão crítica da literatura pretende: identificar as principais características destes modelos de escolas; analisar as consequências da sua implementação nos diversos sistemas educativos; refletir sobre os principais resultados e recomendações feitas pelos investigadores sobre a sua implementação ou manutenção. Concluimos que esta parceria público-privada, enquanto via de privatização da educação pública, possui maioritariamente influência direta no aumento da segregação e na diminuição dos princípios da democracia e da equidade dos sistemas educativos onde foi implementada.

Palavras-chave: Charter Schools. Parcerias Público-Privadas. Privatização.

Abstract In recent years, we have observed a global trend towards the involvement of non-state actors in the provision of public services. Hybrid schools - such as charter schools (Canada, Colombia, USA, New Zealand), academies (England), or friskola (Sweden) - are emblematic examples of these partnerships. This critical literature review aims to: identify the main characteristics of this school model, analyze the consequences of its implementation in various educational systems, and examine the recommendations made by researchers regarding its implementation or maintenance. We conclude that this public-private partnership, as a pathway to the privatization of public education, has a direct influence on increasing segregation and diminishing the principles of democracy and equity within the educational systems where it has been implemented.

Keywords: Charter Schools. Public-Private Partnerships. Privatization.

Introdução

Nos últimos anos, temos testemunhado uma tendência mundial para a participação de entidades não estatais ou não governamentais na oferta de serviços educacionais, tradicionalmente da responsabilidade exclusiva dos Estados (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Diversos autores argumentam que, dada a evolução dos mercados educativos e o crescente envolvimento de atores não estatais, a dicotomia público/privado está se tornando cada vez menos relevante, tal como a necessidade de se rotularem as organizações escolares como “públicas” ou “privadas” (Gutiérrez et al., 2022; Lima, 2018; Lubienski, 2016).

Esta “forma híbrida de governança educacional”²⁸ (Jules & Jefferson, 2016, p. 124), enquanto sinônimo de Novo Gerencialismo Público (NGP), busca modernizar a administração pública, favorecendo o setor privado e sua supremacia em termos de eficiência e de eficácia (Jules & Jefferson, 2016; Lima, 2018) estando na origem das chamadas parcerias público-privadas (PPP) (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Relativamente à prestação de serviços educativos, no âmbito das PPP, podemos encontrar várias políticas (*vouchers*, escolas independentes ou livres, *charter school*), onde o setor público é a principal fonte de financiamento e o setor privado responsável pela prestação do serviço (Edwards Jr. & López, 2019; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Das PPP referidas, destacamos as *charter school* (CS), sendo os casos mais emblemáticos o dos Estados Unidos da América (EUA) e o da Inglaterra, pela sua dimensão e antiguidade (Baum, 2018; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Partindo de abordagens ao conceito de PPP, enquanto via de privatização da Educação pública, pretendemos analisar o modelo de CS, suas principais características, principais debates em torno delas e consequências diretas da sua implementação em sistemas educativos. Pretendemos também identificar e refletir sobre os principais resultados e recomendações feitas pelos investigadores sobre a implementação de novas CS, ou na manutenção de existentes.

O presente artigo apresenta uma revisão crítica de literatura. Este tipo de revisão, por norma, não obedece a um protocolo rígido e a seleção de artigos tem um carácter arbitrário e subjetivo (Cordeiro et al., 2007; Sousa et al., 2018). No entanto, optamos por orientar a nossa busca em publicações científicas dos últimos dez anos sobre o tema, selecionando estudos que

²⁸ Tradução dos autores

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

abordassem as CS enquanto fenómeno internacional e modelo de dinâmicas mercantis neoliberais.

Parcerias Público-Privadas e privatização em Educação

Podemos definir o conceito de privatização em Educação, de forma mais lata, como sendo a utilização de atores do setor privado na prestação de serviços anteriormente prestados pelo Estado, como por exemplo: fornecimento de materiais e livros escolares, formação para docentes e diretores, consultores, grupos de investigação e de avaliação privados, financiadores de programas educativos, parcerias com empresas do foro social para apoio de causas/problemas, parcerias público-privadas, concessão de escolas públicas ao sector privado e a organizações não governamentais, entre outras (Ball, 2009; Lima, 2018; Lingard et al., 2017).

As diversas formas de privatização na Educação pública são “complexas”, “multifacetadas” e “interrelacionadas”²⁹ (Ball, 2009, p. 83) e não se manifestam de forma “pura” (Verger et al., 2016, p. 48), podendo ocorrer por diversos processos e modalidades e ser motivadas por diferentes agendas e tradições políticas, com diferentes objetivos (M. Santos & Neto-Mendes, 2022).

A privatização da educação pode ocorrer pela criação de sistemas híbridos em que os sectores públicos e os sectores privados se interrelacionam e dividem responsabilidades a nível de serviços, de regulação e de financiamento (Edwards Jr. et al., 2020; Verger, Zancajo, et al., 2016). E é aqui que as PPP assumem relevo nos processos de privatização da Educação.

Para alguns autores, o termo parceria não passa de um “jogo de linguagem” para “mecanismos de governança” (Jules & Jefferson, 2016, pp. 130–131), ou de uma “ferramenta de política pública” (López Sánchez et al., 2015, p. 110) para implementar reformas nos sistemas educativos com base na “privatização, liberalização e estabilidade económica” (Jules & Jefferson, 2016, pp. 130–131).

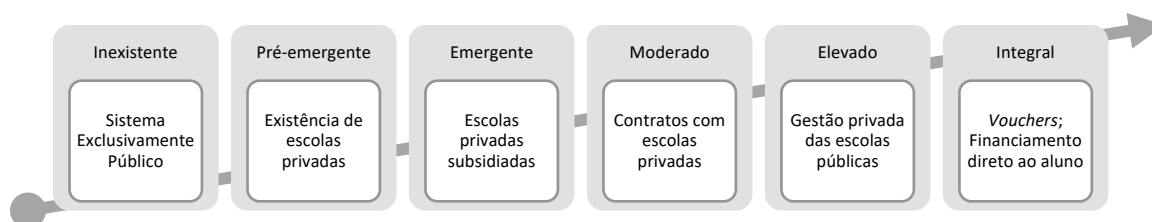
Ao falarmos de PPP, falamos de uma medida política que pode ter vários significados (contratualização do setor privado para prestação de serviços educativos públicos; financiamento direto à instituição privada, ou indireto através de *vouchers*; abertura de CS)

²⁹ Tradução dos autores.

e diferentes níveis de “intensidades” PPP dentro de cada sistema educativo, de acordo com a modalidade de contratualização adotada (ver fig.1).

Para além da influência de organizações inter e transnacionais, as PPP são adotadas pelos governos pelos mais variados motivos: aumentar a qualidade dos sistemas educativos através da competição entre escolas (Baum, 2018; Edwards Jr. et al., 2017); aumentar qualidade do capital humano (Baum, 2018; López Sánchez et al., 2015); melhorar o desempenho dos alunos e diminuir taxas de abandono escolar (Edwards Jr. et al., 2017); diminuir a despesa pública (Baum, 2018; Edwards Jr. & López, 2019); diminuir riscos pela partilha de responsabilidades entre o governo e o setor privado (ou seja, havendo falhas no cumprimento de objetivos a responsabilidade não é atribuída a apenas um dos setores) (Edwards Jr. et al., 2017).

Figura 1 – Níveis de Intensidade de PPP



Nota: Elaborado com base em Verger et al. (2020, p. 3)

As PPP podem também ser implementadas com o intuito de aumentar os níveis de autonomia pedagógica, curricular e de gestão nas escolas. Nesse contexto, o principal objetivo é viabilizar a subcontratação ou subsidiar fornecedores privados, os quais não estão sujeitos a determinadas regulamentações públicas. Tal medida é considerada um meio de ampliar a oferta educacional, fomentar a inovação escolar e, conseqüentemente, estimular a competição entre as escolas, medidas que se alinham com as dinâmicas de mercado. É com base nestes pressupostos que surgem as denominadas CS, nos EUA (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

A autonomia é um aspecto central das CS. Desenhadas originalmente para usufruir de níveis maiores de autonomia em comparação com as escolas públicas tradicionais (*traditional public schools* – (TPS)). Quer em termos pedagógicos, quer organizacionais, essas escolas teriam um grau considerável de liberdade em relação à definição do currículo escolar, calendário escolar, gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (Baum, 2018; Edwards Jr. et al., 2017; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Charter schools – o que são, de onde vem, para onde vão?

Iniciadas nos EUA, as CS foram adotadas em outros países, sobretudo naqueles onde a ideologia neoliberal se faz sentir com maior intensidade e existe menor apoio político à administração estatal direta de serviços educativos (Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

O modelo foi exportado para a Nova Zelândia, Canadá e Colômbia (*Colégio en Concesión*) e serviram de inspiração para os modelos existentes na Inglaterra (*Academy*) e na Suécia (*friskola*) (Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017). Houve também uma tentativa de implementação do programa no Brasil (Louzano et al., 2020; Nazareth, 2019), embora não seja consensual entre os investigadores que se trate do mesmo modelo de escolas por não estarem associadas a políticas de liberdade de escolha (Adrião, 2018).

Independentemente do nome que possam assumir nos países onde foram implementadas, as CS são escolas públicas, gratuitas, financiadas sobretudo pelo estado, mas geridas por entidades privadas. Estas entidades privadas podem ser constituídas por docentes, pais e encarregados de educação, empresas e outros atores da sociedade civil, individualmente ou em consórcio. São, por isso, consideradas modelos híbridos conjugando setor público e sector privado e que, dependendo das políticas de contratualização e da regulamentação nacional, podem ter, ou não, fins lucrativos (Bender & Kornhall, 2019; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

Dado ser país pioneiro na implementação deste modelo de escolas públicas e dada a ampla cobertura do seu exemplo na investigação académica existente, faremos uma análise partindo do caso dos EUA, subdividida em duas secções: a) locais onde o programa se encontra plenamente implementado e em clara expansão (EUA, Inglaterra e Suécia), e b) locais onde o programa conheceu uma expansão limitada (Colômbia e Canadá) ou foi extinto por completo (Nova Zelândia e Brasil).

a) Modelos em expansão – EUA, Inglaterra e Suécia

A primeira CS surgiu no estado de Minesota, EUA, em 1991, e atualmente estão presentes em 44 estados³⁰. No ano letivo anterior à pandemia (2018/2019), as CS eram frequentadas

³⁰As CS só não existem em seis dos 50 Estados - Kentucky, Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota, Vermont, e West Virginia (Wang et al., 2019).

por mais de 3 milhões de estudantes (aproximadamente 6,5% dos alunos do setor público), distribuídos por 7 500 escolas (Candipan & Brazil, 2022).

Estas escolas surgiram em consequência da alegada falência da escola pública e dos maus resultados dos alunos em testes internacionais e da assinatura da lei *No Child Left Behind* (Candipan & Brazil, 2022; Lee, 2018; Mullen & Bartlett, 2022).

As primeiras CS surgem então em torno de uma promessa de qualidade educativa, promovida pela ideologia neoliberal de mercado, onde a competição é o principal mecanismo de melhoria, pois escolas públicas que não inovem e não promovam sucesso escolar são encerradas, para além de competirem entre si pelos melhores alunos (Candipan & Brazil, 2022; Sartori, 2023; Wang et al., 2019).

A autorização para funcionamento das CS é dada por uma organização estatal que aprova o contrato após análise da proposta, em caso de abertura de uma nova escola, ou análise do desempenho e cumprimento do contrato, em caso de renovação. A aprovação varia de acordo com a organização responsável para o efeito, estando sujeitas às leis definidas por cada estado (Louzano et al., 2020; Mullen & Bartlett, 2022).

Estas escolas podem ter gestão individual (uma escola/uma entidade gestora) ou organizadas em rede (várias escolas/uma entidade gestora) sem fins lucrativos (*charter management organisations* – CMO) ou com fins lucrativos (*educational management organisations* – EMO). Para além do financiamento estatal *per capita*, podem ainda ser financiadas por fundações³¹ e outras organizações/empresas (Dallavis & Berends, 2023; Verger et al., 2020). No caso da Inglaterra, este modelo de escolas se denomina *academy* e surgiu em 2002, inicialmente com o objetivo de substituir as “escolas com falhas graves”³² (West & Wolfe, 2019, p. 72). No entanto, a partir do ano de 2010 foi permitida a abertura de novas escolas e dada a possibilidade a qualquer escola de converter-se numa *academy* (Elwick, 2018; Zancajo, Verger, et al., 2021). Em 2018, mais de um terço das escolas deixaram de estar sob alçada das autoridades locais para se tornarem *academies* (Elwick, 2018).

As *academies* foram criadas sob as mesmas premissas das CS: liberdade de escolha; melhor alternativa às escolas públicas onde o desempenho dos alunos era baixo e diminuição da despesa estatal (Baxter & Cornforth, 2021).

³¹ Alguns autores referem-se a uma “filantropia de risco” ou “filantrocapitalismo”, uma vez que existem contrapartidas ou se espera retorno dos donativos (M. Azevedo, 2018).

³² Tradução dos autores.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tal como as CS estadunidenses, são altamente autônomas em termos de definição do currículo e da gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (Baxter & Cornforth, 2021; West & Wolfe, 2019) mas, ao contrário das CS, não podem ter fins lucrativos (Zancajo, Verger, et al., 2021).

As *academies* necessitam de uma autorização do Departamento de Educação e cada entidade gestora pode gerir uma escola ou uma rede de escolas (*multi-academy trust* (MAT)), semelhantes às CMO dos EUA (Baxter & Cornforth, 2021; West & Wolfe, 2019).

Atualmente existem cerca de 4000 *academies* e mais de metade destas pertencem a uma MAT (Elwick, 2018; Simkins et al., 2019). De acordo com Simkins et al. (2019, p. 2), o grande objetivo político é a “academização”³³ - transformar todas as escolas públicas em *academies*, ou seja, escolas independentes das autoridades locais, financiadas diretamente pelo governo e por outras entidades não governamentais.

Para além dos exemplos anglófonos, de clara tradição neoliberal, observe-se agora o caso da Suécia que contraria a premissa de que os países escandinavos estariam imunes à influência de organizações internacionais, ou dos países anglo-saxões considerados defensores de tal ideologia política (Wiborg, 2013).

O modelo de CS sueco, intitulado *friskola*, foi implementado no início dos anos 1990, por um governo social-democrata, enquanto consequência direta do processo de descentralização para o local (Bender & Kornhall, 2019; Dovemark et al., 2018; Varjo et al., 2018).

O processo de reforma havia sido iniciado com o objetivo de promover a liberdade de escolha e como meio de dismantelar o monopólio estatal na provisão desse serviço. Os seus defensores acreditavam que adotar medidas de descentralização, competição entre escolas associada a processos de responsabilização rigorosos e privatização do sector público melhorariam a qualidade e a eficiência da prestação de serviços a um custo mais baixo (Dovemark et al., 2018; Varjo et al., 2018).

As *friskolor* podem ser geridas por diversas organizações (empresas, organizações sem fins lucrativos, comunidades religiosas; associações de pais), individualmente ou em rede, tal como as CS ou as *academies*. São financiadas publicamente por *vouchers*, canalizados através do município onde estão localizadas, recaindo as responsabilidades de candidatura e

³³ Tradução dos autores.

licenciamento sobre a Inspeção Nacional das Escolas Suecas (*Skolinspektionen*) (Arremana & Holmb, 2011; Bender & Kornhall, 2019; Dovemark et al., 2018).

À semelhança das CS ou das *academies*, as *friskolor* possuem elevado nível de autonomia comparativamente às escolas públicas municipais e são menos regulamentadas (nível de formação/competência do pessoal docente; serviços de proteção social, como saúde e assistência social) (Arremana & Holmb, 2011).

Em 2018, existiam aproximadamente 900 escolas que acolhiam 80 mil alunos (cerca de 20% dos alunos do ensino não superior) (Ball, 2018).

Ao longo dos anos, o número de *friskolor* aumentou acentuadamente, em parte pelo facto dos seus proprietários poderem obter lucro (Rönnerberg et al., 2022). Esta condição levou à criação de um grande número de sociedades anónimas proprietárias, algumas das quais já operam noutros locais do mundo (Rönnerberg et al., 2022; Varjo et al., 2018)³⁴.

Apesar da sua expansão, o programa CS é controverso e nem sempre obteve a aceitação nos locais onde foi introduzido. Analisemos de seguida alguns casos em que foi limitado a apenas uma província (Canadá), travado o seu crescimento (Colômbia) ou completamente extinto (Nova Zelândia e Brasil).

b) Modelos restritos ou limitados geograficamente e descontinuados

No Canadá, as CS foram implementadas em 1994, apenas na província de Alberta. À semelhança das CS estadunidenses, surgem como parte de uma reforma mais ampla do sistema educacional percebido como estando em crise dado o baixo nível de desempenho dos alunos canadenses em testes internacionais. O financiamento é estatal, *per capita*, e as entidades gestoras podem ser empresas ou outras organizações, sem fins lucrativos (Mindzak, 2015).

As CS canadianas não possuem o mesmo nível de autonomia das CS estadunidenses. São obrigadas a cumprir o currículo definido pela província e prestar contas perante as autoridades locais (gastos, cumprimento do contrato e desempenho dos alunos) e famílias que estão representadas nos conselhos de administração (Mindzak, 2015).

³⁴ *Kunskapsskolan* em Inglaterra; *Internationella Engelska Skolan* em Inglaterra e Espanha; *AcadeMedia*, na Alemanha (Ball, 2018; Rönnerberg et al., 2022)

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Existem apenas 13 CS em Alberta (Thompson et al., 2022) e há pouco interesse político em aumentar seu número, pelo contrário, a pressão é para que sejam completamente abolidas (Mindzak, 2015).

Na Colômbia, o programa é conhecido como *Colegios en Concesión* (CEC). Iniciou-se em 1999, na cidade de Bogotá, com o objetivo de expandir rapidamente a oferta educativa e aumentar a qualidade acadêmica das escolas públicas em áreas geográficas socialmente desfavorecidas (Edwards Jr. et al., 2017; Edwards Jr. & López, 2019).

Os CEC surgem como alternativa ao sistema de *vouchers* (recomendado pelo Banco Mundial) que não foi implementado dada a forte oposição dos partidos de esquerda e dos sindicatos dos professores. Os CEC foram considerados pela oposição como uma alternativa de mercado educativo viável mediante algumas condições: não podiam ter fins lucrativos e as dinâmicas de escolha teriam de ser limitadas (Edwards Jr. et al., 2017; Verger, Moschetti, et al., 2017).

Com a saída de Cecília Vélez, em 2010, principal impulsionadora do programa CS, o novo governo recuperou o discurso do direito à Educação e de defesa da Educação Pública e, embora não tenha sido possível reverter os contratos já estabelecidos, a expansão dos CEC foi travada (Edwards Jr. et al., 2017; Verger, Moschetti, et al., 2017).

Em termo quantitativos, a dimensão dos CEC é pouco relevante (existem cerca de 70), mas tem recebido ampla atenção por parte das OI e dos investigadores acadêmicos (Edwards Jr. & López, 2019; Termes et al., 2015). Estes atores, principalmente ligados às OI, encaram os CEC como uma boa prática internacional e como modelo paradigmático de CS, ou seja, como uma solução eficiente em momentos de crise e um programa atraente para os governos que precisem de aumentar a oferta educacional sem aumentar a despesa pública (Edwards Jr. & López, 2019; Termes et al., 2015).

Na Nova Zelândia, as CS – *Kura Hourua* – foram introduzidas em 2013 tendo por base os modelos existentes nos EUA, Inglaterra e Suécia. À semelhança dos CEC, as CS constituíram-se como o modelo preferível a qualquer outra forma de mercado ou de privatização (Courtney, 2017).

O modelo foi adotado apenas em algumas comunidades *maori* enquanto oportunidade de autonomia na definição de currículo e modelos pedagógicos (Thompson et al., 2022). As *Kura Hourua* podiam ser geridas por consórcio composto por empresas, representantes das comunidades e do governo e, em 2017, existiam apenas 11 escolas (Courtney, 2017).

As CS foram fortemente criticadas pelas autoridades educativas, sindicatos de professores e partidos da oposição dado o seu nível de autonomia no que diz respeito à definição de currículos, de horários e calendários escolares, contratação de docentes, bem como quanto à sua qualificação e renumeração³⁵.

O programa acabou por não ser implementado em larga escala e foi totalmente extinto em 2018³⁶ com a eleição do governo trabalhista, tendo as poucas CS existentes sido reintegradas no sistema estatal (Rudge, 2021; Thompson et al., 2022). O Ministro da Educação justificou o fim do programa por ser “uma experiência dispendiosa”, implementada por “motivos ideológicos e não pelas evidências de sucesso”. Sob o lema “não precisamos de charter school para inovação”³⁷, dizia que a escola pública pode fazer mais e melhor do que as CS e que o fim do programa beneficiaria todo o sistema educativo³⁸.

No Brasil, se assistiu também a uma tentativa de implementação de modelos inspirados nas CS, sendo o maior exemplo protagonizado pelo estado de Goiás, no final de 2015. O objetivo do governo seria transferir a gestão de 30% das escolas básicas estaduais para Organizações Sociais (OS) e/ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Tal como nos restantes modelos de CS, estas OS seriam responsáveis pela contratação de professores e outros funcionários e responderiam por metas relacionadas aos índices de proficiência e às melhorias de infraestrutura (Nazareth, 2019).

A iniciativa não obteve sucesso devido a movimentos de oposição sindical, movimentos estudantis e, inclusive, do próprio Ministério Público do Estado de Goiás que contestou juridicamente o programa, impedindo o funcionamento das CS (M. Azevedo, 2018; Nazareth, 2019, 2021).

No caso do Brasil, a denominação 'CS' não é consensual entre os investigadores analisados, pois, embora as escolas sejam consideradas Parcerias Público-Privadas (PPP), as políticas por trás dessas escolas não se referem a políticas de escolha parental, mas sim a políticas de transferência da gestão da escola pública para setores privados (Adrião, 2018).

Debates, promessas e contradições

³⁵ <https://www.ei-ie.org/en/item/22365:new-zealand-government-announces-end-of-charter-schools>

³⁶ <https://www.ei-ie.org/en/item/22365:new-zealand-government-announces-end-of-charter-schools>

³⁷ Tradução dos autores.

³⁸ <https://www.ei-ie.org/en/item/22365:new-zealand-government-announces-end-of-charter-schools>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Transversal aos diversos sistemas educativos onde foi implementado, e independentemente das diferenças geopolíticas entre os países, este modelo de escolas baseia-se no princípio da autonomia e da liberdade de escolha. De acordo com os seus defensores, estes princípios fomentariam a melhoria da qualidade do serviço prestado e a passagem da gestão para o sector privado aceleraria esse processo, tornando também os sistemas educativos mais eficientes economicamente (Dallavis & Berends, 2023; McWilliams, 2017; Mullen & Bartlett, 2022).

As CS teriam autonomia para definir soluções educativas inovadoras adaptadas às necessidades locais, podendo ser encerradas se não cumprissem as cláusulas contratuais ou demonstrassem níveis de qualidade inferiores aos exigidos (McWilliams, 2017; Thompson et al., 2022).

A melhoria da qualidade das escolas se refletiria também nas condições de trabalho dos docentes e conseqüentemente no aumento do desempenho dos alunos e diminuição do nível de abandono escolar (Dallavis & Berends, 2023; Mullen & Bartlett, 2022; Pineda et al., 2022).

Porém, tanto a autonomia como a liberdade de escolha da escola são encaradas pelos investigadores como o “verdadeiro dilema” do mercado escolar pois ambas acabam por ser limitadas pelas medidas de *accountability* pelas entidades gestoras ou pelas autoridades locais e traduzem-se em efeitos contrários ao seu pressuposto, aumentando a segregação e a falta de equidade (Bender & Kornhall, 2019, p. 7).

Partindo dos contextos em que as CS ainda estão presentes – EUA, Inglaterra, Suécia e Colômbia – nas próximas alíneas serão elencados alguns dos pressupostos apresentados e defendidos seus pelos proponentes.

a) Eficiência financeira e diminuição da despesa pública

Em alguns locais dos EUA e da Suécia, algumas CS podem ser mais dispendiosas do que as TPS ou municipais, respetivamente, decorrendo, por exemplo, da necessidade de arrendamento e manutenção de espaços físicos e gastos acrescidos com o *marketing* e a publicidade da instituição (Arremana & Holmb, 2011; Ball, 2018; Mullen & Bartlett, 2022). Nesses dois contextos, a existência de CS agrava também a despesa nas restantes escolas públicas. Um dos motivos está relacionado com a transferência de alunos de uma CS, ou *friskola*, para uma escola pública tradicional ou municipal. Quando os alunos são

transferidos, o financiamento não os acompanha, criando vantagem financeira de um lado e aumentando a despesa na escola pública que o recebe (El-Amine & Glazer, 2010). Esta situação também ocorre quando uma CS/*friskola* encerra, a meio do ano letivo, e os alunos regressam às escolas públicas (Mullen & Bartlett, 2022). Um dos exemplos mais referidos na literatura é o encerramento da rede de *friskolor* John Bauer, na Suécia, em 2013, que deixou sem escola cerca de 10 mil alunos e para quem foi necessário atribuir um lugar numa escola municipal (Arremana & Holmb, 2011; Ball, 2018).

Alguns investigadores referem ainda que o acréscimo da despesa pública se deve à necessidade de se manterem dois sistemas educativos paralelos (McWilliams, 2017; Mullen & Bartlett, 2022). Para além disso, existem outras evidências de que não aumenta a eficiência financeira dada a necessidade de se criarem mecanismos dispendiosos de controle extra para o regular e “evitar abusos”³⁹ (Bender & Kornhall, 2019).

Contrariamente, na Colômbia, as CS têm sido apresentadas pelos seus defensores como sendo mais eficientes em termos de custos (Termes et al., 2015). No entanto, investigadores dizem-nos que isto se deve sobretudo à flexibilidade em obter recursos para além dos disponibilizados pelo Estado, ou seja, na verdade, o custo por aluno nos CEC acaba por ser mais elevado, mas não ao Estado (Edwards Jr. & López, 2019).

b) Melhores docentes e melhores condições laborais

Em tese, as CS teriam corpo docente qualificado e estável, garantindo-se oportunidades em termos de progressão e desenvolvimento profissional ou um *status* profissional mais elevado. A melhoria das condições de trabalho abrangeria também os docentes nas restantes escolas públicas da proximidade, não só pela necessidade de as entidades competirem pelos melhores profissionais, mas também pelo trabalho de parceria entre escolas que facilitaria a partilha de boas práticas (Pineda et al., 2022; Varjo et al., 2018).

Nos estudos analisados, se verifica que as condições laborais dos docentes são piores nas CS, exponencialmente piores nos países/estados onde estas podem obter lucro (Dallavis & Berends, 2023). Os estudos apontam a existência de contratos precários, dias, semanas de trabalho e anos letivos mais longos, maior número de reuniões para planeamento acumulando com as reuniões com as entidades gestoras. Esta situação foi assinalada nos

³⁹ Tradução dos autores.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

EUA (Thompson et al., 2022), na Inglaterra (Baxter & Cornforth, 2021; West & Wolfe, 2019) e na Colômbia (Edwards Jr. & López, 2019; Pineda et al., 2022).

Relativamente ao vencimento dos docentes, tanto na Colômbia como na Suécia é obrigatório o cumprimento da tabela salarial existente, no entanto, nos EUA (Thompson et al., 2022) e na Inglaterra (Baxter & Cornforth, 2021; West & Wolfe, 2019) os vencimentos são mais baixos comparativamente às restantes escolas públicas.

Como consequência da desregulação da carreira docente, existe uma alta rotatividade de professores. Por exemplo, nos EUA, um em cada três professores opta por sair das CS devido a cargas horárias e condições de trabalho insustentáveis (Dallavis & Berends, 2023).

Quanto à experiência profissional e à formação nos diversos contextos em análise, os professores são geralmente menos experientes, estando grande parte das vezes em início de funções (Castro et al., 2022; Mullen & Bartlett, 2022). Nos EUA, em alguns estados, existe ainda a possibilidade de se contratarem docentes sem habilitações ou sem formação pedagógica (Mullen & Bartlett, 2022), contrariando a premissa de que as CS teriam docentes altamente qualificados.

A abertura destas escolas contribuiu para piorar as condições de trabalho dos docentes nas restantes escolas, públicas e privadas, que viram aumentar a sua carga laboral para acompanhar a nova lógica de competição introduzida pelas CS (Pineda et al., 2022; Termes et al., 2015). No geral, também não se verificam condições para a cooperação entre os dois modelos de escolas públicas que, de acordo como alguns autores, se constituem “mundos bastante separados”⁴⁰ (Varjo et al., 2018, p. 489).

Dos locais analisados, o exemplo dos EUA é o que representa o expoente máximo da desregulação das carreiras dos docentes do ensino público. No entanto, existem docentes que optam pelas CS, dada a sua maior autonomia pedagógica ou apenas pelo prestígio profissional⁴¹ (Castro et al., 2022), comprovando-se que o *status* profissional, em determinadas zonas, é de facto superior ao das TPS.

c) Melhor desempenho dos alunos

⁴⁰ Tradução dos autores.

⁴¹ Apesar da estabilidade profissional associada às escolas públicas tradicionais, quando estas estão inseridas em meios socioeconómicos mais baixos ou servem população problemática, existe algum estigma em assumir-se a ligação a essas escolas e os docentes optam por trabalhar em CS (Castro et al., 2022).

A retórica da melhoria dos resultados pela competição está presente na importação do modelo para os diversos contextos educativos analisados e é das questões mais debatidas na investigação académica sobre o tema.

Em média, os alunos das CS têm desempenho semelhante aos das escolas públicas tradicionais, ou municipais. Em alguns locais, ou em algumas CS, surgem evidências de que o desempenho dos alunos pode ser melhor, mas as diferenças não são significativas. Esta situação é visível nos EUA⁴² (Dallavis & Berends, 2023; Torres & Golann, 2018), na Inglaterra (Elwick, 2018), na Suécia (Wennström, 2020) e na Colômbia (Pineda et al., 2022). De acordo com os investigadores, essa ligeira melhoria pode ser justificada pela menor deserção de bons alunos dessas escolas (Pineda et al., 2022), pela seleção de alunos por parte da escola (Varjo et al., 2018), mas também pelo trabalho suplementar de apoio realizado pelos docentes, inclusive durante fins de semana e férias escolares (Edwards Jr. & López, 2019).

d) Maior autonomia - inovação ou standartização curricular?

Comparativamente às restantes escolas públicas, as CS possuiriam maior autonomia quer a nível de organização (contratação de pessoal, decisões orçamentais; definição de calendário e horários escolares), quer a nível pedagógico (definição de currículo e planos de estudos). Na prática, de acordo com diversos investigadores, isto não se verifica totalmente (Baxter & Cornforth, 2021; Thompson et al., 2022). Em termos curriculares e de práticas pedagógicas, o pressuposto da autonomia serviria sobretudo para adaptar o currículo ao contexto/comunidade e favorecer a inovação pedagógica. No entanto, a pressão relacionada com os resultados dos alunos, que podem condicionar a renovação de contrato, acaba por influenciar a padronização curricular, centrando-o nas disciplinas/áreas que são alvo de avaliação externa/exames nacionais (Pineda et al., 2022; Zancajo, Verger, et al., 2021). Esta situação verifica-se transversalmente aos quatro sistemas educativos em análise.

⁴² Os autores referem um grupo de escolas, denominado *no-excuses* (por exemplo, *KIPP - Knowledge Is Power Program*, *Achievement First*, *Uncommon Schools*, *Success Academies* e *YES Prep*), que tem atraído a atenção dos defensores do programa e dos meios de comunicação social. Estas redes de CS, que se caracterizam por incutir expectativas altas em termos de resultados académicos a famílias e alunos, são extremamente rigorosas em relação a questões comportamentais. Para além de expulsarem alunos incumpridores, possuem dias e anos letivos mais longos, apoios tutoriais intensivos e abordagens pedagógicas centradas no aluno (Dallavis & Berends, 2023; Torres & Golann, 2018).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

A par deste processo, a expansão da gestão em rede, cujos produtos educativos (currículos e práticas pedagógicas) são definidos pela entidade gestora, muitas vezes localizadas em pontos geográficos distantes da escola, limita a capacidade de adaptação às comunidades escolares e às suas necessidades (Baxter & Cornforth, 2021). A partir do momento em que uma CS integra uma rede, a estrutura organizativa alterna, passando a ter um conselho administrativo no topo da organização e um coordenador individual a nível da escola, com reduzida autonomia comparativamente às CS de gestão individual (Baxter & Cornforth, 2021). Para além de que a constituição de redes enormes de CS sob a mesma entidade gestora pode trazer outras questões, nomeadamente, relacionadas com o poder que estas entidades terão dentro das localidades, sobrepondo-se ao Estado e substituindo os respetivos Ministérios de Educação enquanto entidade reguladora (Simkins et al., 2019).

Esta situação também se observa quando os investidores/proprietários são empresas globais, presentes em vários SE, trazendo práticas padronizadas em termos de currículo, pedagogia e de avaliação, como no caso da Suécia, onde parte da educação estatal tem sido gerida por empresas sediadas no exterior.

Ball (2018) alerta para a necessidade de se refletir sobre o perigo dos serviços educacionais nacionais serem de propriedade estrangeira e da sua influência nas opções políticas (*policy making/regulação*). De acordo com o autor, essas empresas multinacionais podem usar a sua presença no setor educativo para influenciar políticas nacionais em interesse próprio, usando a prestação do serviço educativo como “moeda de troca” (Ball, 2018, p. 4).

Estas redes internacionais de CS não são as únicas e existem muitas outras empresas que prestam serviços de educação e organizações que operam em todo o mundo e que contribuem para a homogeneização interna das escolas e dos sistemas educativos nacionais⁴³, agindo em substituição do estado, com objetivos nem sempre ligados ao bem-estar e à equidade, mas tendo em vista, na melhor das hipóteses, o fator lucro (Rönnberg et al., 2022; Varjo et al., 2018; Yoon & Winton, 2020).

e) Liberdade de escolha, segregação e equidade

Considerada um dos aspectos importantes das sociedades democráticas, a liberdade de escolha baseia-se no direito dos pais/famílias decidirem e adaptarem a educação dos seus

⁴³ Por exemplo, a *Pearson*, uma das maiores empresas de educação do mundo, já está testando seu modelo escolar em escolas públicas também em Londres (Ball, 2018).

educandos às suas crenças/necessidades (Arremana & Holmb, 2011; Bender & Kornhall, 2019; Varjo et al., 2018).

Diversos estudos referem que a liberdade de escolha acentua as desigualdades sociais, principalmente em segmentos minoritários da população, por exemplo, na população migrante devido à falta de conhecimento da língua do país de acolhimento, nas populações desfavorecidas cultural ou economicamente pela falta de acesso à informação que lhes permita exercer verdadeiramente o seu direito de escolha (Lubienski, 2017; Zancajo & Bonal, 2020).

Nos sistemas em análise, os investigadores referem o aumento da segregação devido a um fenómeno denominado de *white flight* – saída de alunos oriundos de famílias com algum poder económico para escolas localizadas em áreas de *status* económico mais alto, levando a uma crescente concentração de minorias étnicas nas TPS (Bender & Kornhall, 2019; Dovemark et al., 2018; McWilliams, 2017; Zancajo, Verger, et al., 2022).

O termo *white flight* é usado também para referir a saída das famílias nativas de escolas onde existe tendência para o crescimento da população migrante, como no caso da Suécia onde o aumento da segregação se deve sobretudo a este fenómeno (Zancajo & Bonal, 2020).

No entanto, a segregação não surge apenas em consequência da liberdade de escolha dos pais, mas também advém da seleção de alunos por parte das escolas. Isto é, a liberdade de escolha passa a ser um processo biunívoco e as escolas também escolhem os seus alunos.

Criadas com o intuito de atender uma população desfavorecida socioeconomicamente, as CS são obrigadas a aceitar todos os tipos de alunos, sem discriminação económica, étnica, de género ou académica (Adamson & Galloway, 2019; Edwards Jr. & López, 2019). Porém, como vimos anteriormente, os procedimentos de prestação de contas a que estas escolas estão sujeitas, tanto a nível de desempenho dos alunos como de eficiência financeira, levam a que algumas implementem processos de seleção de alunos com melhor desempenho académico (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Tendencialmente, as CS aceitam menores percentagens de alunos oriundos de níveis socioeconómicos desfavorecidos, alunos com necessidades educativas especiais ou alunos aprendentes da língua inglesa (isto no caso dos EUA e de Inglaterra) por serem alunos “mais caros” de educar pois carecem de maior acompanhamento técnico-pedagógico, limitando-os às TPS (Edwards Jr. & López, 2019, p. 112).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Esta realidade foi identificada nos EUA (Lee, 2018; McWilliams, 2017), na Inglaterra (Sartori, 2023) e na Colômbia (Edwards Jr. & López, 2019), revelando uma crescente falta de equidade no acesso e um aumento da segregação por nível acadêmico e socioeconômico entre CS e restantes escolas públicas.

Apesar das controvérsias, as CS continuam a ser apresentadas como solução para países em graves crises económicas e humanitárias onde as escolas públicas existentes não são suficientes para acolher todas as crianças em idade escolar, nem existem recursos económicos e humanos para administrar a rede educativa nacional. Por exemplo, em 2017, o governo da Libéria anunciou a transformação das escolas básicas em CS, à semelhança das existentes nos EUA. Estas CS seriam gerenciadas por empresas, apoiadas por organizações internacionais de desenvolvimento sem fins lucrativos, que já operavam noutros países, como a *Bridge International Academies*. Para além desta empresa, outros provedores trazem a experiência de países onde já operam: Serra Leoa, Nigéria, Quênia, Uganda, Índia, Bangladesh e Gana⁴⁴.

O anúncio de terciarização das escolas primárias públicas foi altamente criticado e considerado uma violação do direito à Educação, inclusive pela ONU. Isto para além da questão, já abordada na alínea anterior, que se prende com a aculturação e padronização do ensino (práticas e currículos), muitas vezes desajustados relativamente ao contexto em que estão inseridas as escolas. Todavia, o governo liberiano não possuía alternativa quando mais de 60% das crianças em idade escolar não frequentavam a escola e os professores, por vezes, não eram pagos por meses⁴⁵.

Recomendações e alertas

As CS obtiveram grande popularidade em certos círculos políticos apesar de, nos países onde foram implementadas, existirem mais indícios do seu impacto negativo do que de impacto positivo.

Nos EUA, onde a sua presença é significativamente maior, a oposição é feita sobretudo por académicos e organizações sindicais, acompanhadas de protestos contra a abertura de novas CS ou contra a expansão do modelo em locais onde não existe. A falta de

⁴⁴ <https://apolitical.co/solution-articles/en/liberias-plan-save-worst-schools-world>

⁴⁵ <https://apolitical.co/solution-articles/en/liberias-plan-save-worst-schools-world>

supervisão/transparência sobre financiamentos e gestão financeira, bem como nos processos de seleção de alunos são as principais críticas (Mullen & Bartlett, 2022).

Nos diversos estudos analisados, os investigadores indicam algumas das soluções encontradas para mitigar os problemas que surgiram com as CS, que passamos a elencar.

- (1) Evitar a sua implementação em contextos em que se observam fenómenos de segregação, contextos com pouca coesão social, com conjunturas socioeconômicas difíceis, ou em países em desenvolvimento.

Em países em desenvolvimento, essas experiências surgem acompanhadas de uma retórica que muitas vezes ignora o ambiente institucional. Nestes casos de importação, as CS podem aprofundar as divisões sociais pré-existentes. Ou seja, ao contrário de promoverem melhoria no sistema, as CS acomodam-se ao ambiente institucional precário existente, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades – piorando condições laborais dos docentes e sua situação económica tanto no setor público como no setor privado (M. Azevedo, 2018; Pineda et al., 2022).

Como nos dizem LOUZANO et al. (2020), referindo-se ao contexto brasileiro, se essas reformas não estão ajudando a melhorar a qualidade geral da educação nos Estados Unidos, na Inglaterra ou na Suécia e, em vez disso, estão aumentando a desigualdade, essa pode não ser a melhor política a ser implementada.

- (2) Implementar primeiramente em pequena escala geográfica e realizar estudos de impacto.

Em países, ou locais, onde não existam, alguns autores sugerem a sua implementação em área geográfica diminuta. E, apenas após serem estudados impactos e recolhidas as evidências, refletir sobre a sua pertinência antes de implementar em escala maior (Mullen & Bartlett, 2022).

Atualmente, na Suécia, a autorização de uma nova *friskola* depende da análise de impacto nas escolas públicas localizadas na mesma área (Zancajo, Verger, et al., 2022). Também nos EUA se exige que novas propostas de CS comprovem que as TPS da área estão realmente superlotadas e que a abertura da CS nesse local se trata de uma mais-valia⁴⁶.

- (3) Limitar a liberdade de escolha e controlar o acesso (escolha de escola e seleção de alunos por parte das escolas).

⁴⁶ <https://www.edpost.com/stories/charter-schools-at-age-25-three-strengths-and-three-weaknesses>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tanto nos EUA como na Inglaterra, recentemente, foram aprovados novos regulamentos exigindo que as CS ofereçam igual oportunidade de acesso aos alunos com deficiência, estabelecendo critérios de admissão semelhantes aos existentes nas TPS (Simkins et al., 2019; West & Wolfe, 2019; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

Em caso de excesso de demanda, recomenda-se que selecionem seus alunos aleatoriamente recorrendo a sistemas de loteria (Frankenberg et al., 2017; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022). O sistema de lotaria surge também como sugestão para diminuir a desigualdade no caso das CS colombianas (Edwards Jr. & López, 2019).

(4) Aumentar a regulação estatal.

O aumento da regulação pública emergiu como uma das principais soluções políticas para aumentar os níveis de equidade nestes sistemas educativos, ou seja, aumentar o papel do estado e diminuir o do mercado como regulador (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

No entanto, para além de contradizer os princípios de autonomia associado às CS e da diminuição do poder estatal, esta opção faria surgir outro problema: a oposição política e os movimentos resistência à alteração por parte dos interesses instalados nas famílias, nos alunos, nas escolas, nos fornecedores privados, que surgiram e/ou foram empoderados no início das mesmas políticas de PPP (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022). Servindo-se do exemplo chileno, os autores referem que este tipo de reforma é encarada como un desafio à “posição privilegiada no mercado educativo” desses autores (Zancajo, Fontdevila, et al., 2022, p. 19), o que demonstra o elevado nível de segregação existente em determinados sistemas educativos (Zancajo, 2019).

(5) Maior *accountability* (cumprimento de contratos e gestão financeira).

Nos EUA, as CS continuam a enfrentar questões sobre as práticas de gestão financeira, más práticas de gestão financeira. Algumas empresas de gestão com fins lucrativos concentram-se nas questões do lucro em detrimento dos valores cívicos, democráticos e equidade. Recomenda-se que as agências que autorizam as CS sejam mais exigentes na contratualização, na fiscalização do cumprimento de cláusulas contratuais, na verificação da existência de conflitos de interesses e falta de transparência⁴⁷.

Também na Inglaterra, autores defendem que a gestão das academies deveria ser mais transparente, tanto na organização como na gestão financeira (West & Wolfe, 2019).

(6) Limitação de CS em determinadas áreas e limitação de CMO/EMO.

⁴⁷ <https://www.edpost.com/stories/charter-schools-at-age-25-three-strengths-and-three-weaknesses>

Em alguns estados dos EUA, passou a existir limitação da abertura de CS, principalmente em locais onde já existam TPS (Lee, 2018; Zancajo, Verger, et al., 2021) e tem sido feito um esforço para deslocar CS para meios mais desfavorecidos (Lee, 2018). Outros estados têm dado prioridade às CS de gestão individual para evitar o modelo “*one-size-fits-all*” e a consequente aculturação, standardização curricular e pedagógica promovida pela gestão em rede das CS (Lee, 2018).

(7) Limitação do lucro e/ou aumento do financiamento estatal.

No caso dos EUA, quando o financiamento público, por ser menor do que o atribuídos às TPS, não era suficiente para cobrir todas as despesas, as entidades gestoras procuravam outras formas de financiamento (patrocinadores, fundações, organizações filantrópicas). Como forma de promover uma maior equidade, o financiamento atribuído passou a ser equivalente ao das TPS (Mullen & Bartlett, 2022; Zancajo, Verger, et al., 2021).

De acordo com uma notícia veiculada na comunicação social, o atual governo de Biden prevê eliminar fundos federais para CS com fins lucrativos⁴⁸.

Também na Inglaterra, investigadores sugerem que o financiamento público mais coerente e equivalente seria promotor de uma maior equidade entre os dois tipos de escolas públicas (West & Wolfe, 2019).

Todas essas questões, sugestões e reflexões, sobretudo éticas e políticas, devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e econômica da implementação ou manutenção de PPP como as CS (Edwards Jr. & López, 2019).

Considerações finais

Analisando estes modelos de CS e as consequências para os respectivos sistemas educativos através da análise dos artigos selecionados, se observa que:

- Ao contrário das promessas dos seus defensores, a competição não aumenta a qualidade dos serviços prestados nas restantes escolas públicas e, em alguns casos, representa um agravar da situação devido ao subfinanciamento ou sobrelotação de alunos;
- Os docentes também veem as condições laborais deteriorarem-se;

⁴⁸ <https://www.washingtonpost.com/education/2022/03/21/biden-charter-schools-funding/>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- A diferenciação pedagógica e a inovação diluem-se entre processos de avaliação externa e a necessidade de se cumprirem programas predefinidos pela entidade gestora, principalmente em CS geridas em rede. O que nos leva à questão da aculturação, da standartização curricular e do afastamento da escola ao meio e ao contexto;
- Há um agravamento da segregação em contextos em que já se verificava, ou então esta se torna visível onde praticamente não se fazia sentir;
- Se verifica uma diminuição de processos democráticos por transformar um sistema de gestão de escolas públicas razoavelmente transparente, supervisionada por autoridades locais/estaduais democraticamente eleitas, num sistema supervisionado por conselhos de administração privados;
- O reforço da autonomia das entidades privadas pode levar a um maior controlo da educação pública por parte de atores não governamentais e que se sobrepõem aos Ministérios da Educação;
- A educação pública gerida como “empresa privada” pode subverter os valores de equidade, de inclusão, implícitos nos princípios associados à escola pública, por privilegiar o lucro em detrimento da resolução de problemas sociais.

Ainda que as evidências sejam maioritariamente de carácter negativo e que a sua implementação resulte num aumento de segregação e da exclusão, com impacto negativo nos níveis de equidade dos sistemas educativos, inclusive em países onde não era visível, como no caso da Suécia, apenas a Nova Zelândia decidiu reverter totalmente o processo com base nestas justificações.

Se atentarmos na definição de escola pública enquanto “sistema aberto a todos, sem discriminação de género, religião, cultura ou classe social, gratuito, financiado com recursos públicos, gerido e avaliado de acordo com os objetivos e princípios estabelecidos democraticamente pelo poder público” (Ball & Youdell, 2007, p. 3), podemos perceber que, embora em teoria sejam esses os princípios associados às CS, na prática e na maioria dos casos, verifica-se o inverso.

Existem exceções, obviamente, como em qualquer regra, e é possível identificar algumas CS que cumprem os objetivos para os quais foram propostas, sempre e quando servem as necessidades específicas de alunos em áreas problemáticas, valorizam e promovem o seu desenvolvimento, permitindo-lhes aceder a escolas a que de outra forma não teriam acesso

(algumas CS na Colômbia, nos EUA, na Suécia), mas as evidências contrárias são muito superiores.

A análise presente neste trabalho permite-nos ainda colocar alguns questionamentos:

O que é verdadeiramente público na Educação em sistemas educativos onde existem estas PPP? Que inclusão se promove? Que sucesso? Quanto do financiamento é efetivamente público? Que recursos, humanos, materiais ou financeiros são realmente da responsabilidade estatal? Com que objetivo são estabelecidas as PPP, melhorar a qualidade da educação pública através de uma gestão privada ou privatizá-la gradualmente? Diminuir a despesa pública nesta área, a que preço? Ou, como questionam Lubienski & Yoon (2017), podem realmente os atores privados prover um serviço educativo público superior, promover um uso mais eficiente dos fundos públicos não prejudicando objetivos sociais como a coesão e a inclusão?

Alguns autores evidenciam também que as PPP podem trazer alguns contributos para o ensino público, nomeadamente no suporte dos sistemas educativos em países em desenvolvimento, como vimos no caso da Colômbia ou mais recentemente no caso da Libéria. No entanto, salvaguardam a existência de outros interesses empresariais e que os processos de decisão entre setor político e setor privado (setor empresarial e filantropo) são pouco transparentes e que se torna necessário perceber a verdadeira intenção e extensão dos processos de privatização da educação pública.

Voltando aos conceitos de sector público e sector privado, definir atualmente onde se situam as fronteiras entre os dois é uma tarefa complexa, principalmente no caso da Educação, como nos diz Lubienski (2016). O mesmo autor refere que, atualmente, o sucesso de determinada medida política se avalia pela capacidade de esbater estes limites e que, as CS, enquanto PPP, são um exemplo perfeito desta estratégia de “*blurring*” de fronteiras entre o público e o privado, principalmente se gerenciadas por organizações com fins lucrativos (Lubienski, 2016). Não obstante, relativamente a este processo de permeabilização especialmente no caso da Educação, na visão do autor devemos ter em mente um ditado antigo: “*Don’t ever take a fence down until you know the reason why it was put up*”, isto é, “nunca derrube uma cerca sem saber o motivo pela qual ela foi colocada” (Lubienski, 2016, p. 207).

Referências

- ADAMSON, F.; GALLOWAY, M. Education privatization in the United States: Increasing saturation and segregation. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, 2019.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.
- ARREMANA, I. E.; HOLMB, A. S. Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. **Journal of Education Policy**, v. 26, n. 2, p. 225–243, 2011.
- AZEVEDO, M. L. N. DE. A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): Uma experiência de charter school no Brasil avant la lettre. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 132, 2018.
- BALL, S. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the “competition state”. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 83–99, 2009.
- BALL, S. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1–15, 2018.
- BALL, S.; YOUDELL, D. Hidden Privatisation in Education. **Brussels: Education International**, n. July, 2007.
- BAUM, D. R. The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: A quasi-experimental evaluation of 17 countries. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.
- BAXTER, J. A.; CORNFORTH, C. Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. **Public Management Review**, v. 23, n. 4, p. 567–589, 2021.
- BENDER, G.; KORNHALL, P. **School segregation in Sweden: evidence from the local level**. [s.l: s.n.].

- CANDIPAN, J.; BRAZIL, N. The neighborhood context of school openings: Charter school expansion and socioeconomic ascent in the United States. **Journal of Urban Affairs**, v. 44, n. 9, p. 1244–1269, 2022.
- CASTRO, A. J.; JABBAR, H.; NÚÑEZ MIRANDA, S. School choice, teachers’ work, and professional identity. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 104, 19 jul. 2022.
- CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428–431, dez. 2007.
- COURTNEY, B. Unpacking the initial development of New Zealand’s charter schools. **Waikato Journal of Education**, v. 22, n. 1, 2017.
- DALLAVIS, J. W.; BERENDS, M. Charter Schools After Three Decades: Reviewing the Research on School Organizational and Instructional Conditions. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 1, 2023.
- DOVEMARK, M. et al. Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. **Education Inquiry**, v. 9, n. 1, p. 122–141, 2018.
- EDWARDS JR., D. B.; DEMATHEWS, D.; HARTLEY, H. Public-Private Partnerships, Accountability, and Competition: Theory versus Reality in the Charter Schools of Bogotá, Colombia. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 10, p. 1–36, 2017.
- EDWARDS JR., D. B.; LÓPEZ, A. T. “Concession schools” in Bogotá: The limits of economic efficiency of charter programs. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 76, p. 91–116, 2019.
- EDWARDS JR, D. B.; MOSCHETTI, M.; CARAVACA, A. Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. **Discourse**, 2020.
- EL-AMINE, Z.; GLAZER, L. “Evolução” ou destruição? Um olhar sobre Washington, D.C. Em: **O direito à escolha em Educação - Cheques ensino, projetos charter e o ensino doméstico**. [s.l.] Edições Pedagogo, 2010. p. 133–151.
- ELWICK, A. New forms of government school provision – an international comparison. **Journal of Education Policy**, v. 33, n. 2, p. 206–225, 2018.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- FRANKENBERG, E. et al. Exploring school choice and the consequences for student racial segregation within Pennsylvania’s charter school transfers. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 22, 2017.
- GUTIÉRREZ, G. et al. Comparing degrees of ‘publicness’ and ‘privateness’ in school systems: the development and application of a public-private index. **Journal of Education Policy**, v. 00, n. 00, p. 1–21, 2022.
- JULES, T. D.; JEFFERSON, S. S. The Next Educational Bubble – Educational Brokers and Education Governance Mechanisms: Who Governs What! Em: **The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution (Public Policy and Governance, Vol. 26)**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2016. p. 123–147.
- LEE, J. Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.
- LIMA, L. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129–144, 2018.
- LINGARD, B. et al. **Commercialisation in Public Schooling (CIPS)**. Sydney: News South Wales Teachers Federation, 2017.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Á. R. et al. The Effect of Private Management of Public Schools on Student Achievement in Bogotá, Colombia. **Ecos de Economía**, v. 19, n. 41, p. 108–136, 2015.
- LOUZANO, P. et al. Charter schools: A U.S. case study and implications for Brazil [Escolas charter: Estudo de caso sobre os EUA e implicações para o Brasil] [Escuelas charter: Estudio de caso de EE. UU. y implicaciones para Brasil]. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 1–19, 2020.
- LUBIENSKI, C. Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. **Theory and Research in Education**, v. 14, n. 2, p. 192–212, 2016.
- LUBIENSKI, C. Neoliberalism, Resistance, and Self-Limiting Language. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 60, p. 1–15, 2017.
- MCWILLIAMS, J. A. The neighborhood school stigma: School choice, stratification, and shame. **Policy Futures in Education**, v. 15, n. 2, p. 221–238, 2017.

- MINDZAK, M. What Happened to Charter Schools in Canada? **Equity and Excellence in Education**, v. 48, n. 1, p. 105–117, 2015.
- MOTA DE SOUSA, L. M. et al. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**, v. 1, n. 1, p. 45–55, 2018.
- MULLEN, C. A.; BARTLETT, T. C. Charter movement controversy: an American public charter school case study. **Education Inquiry**, v. 00, n. 00, p. 1–18, 2022.
- NAZARETH, H. **Escolas Charter E Contratos De Gestão Na Educação: Um Estudo Do Programa De Contratos De Gestão Com Organizações Sociais Na Rede Goiana De Educação Básica**. [s.l.] Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
- NAZARETH, H. Escolas charter e o novo FUNDEB: um necessário obstáculo à privatização e as tentativas de derrubá-lo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, n. October, 2021.
- PINEDA, P.; SALAZAR MORALES, D. A.; CELIS, J. School choice, institutional environments and the precarisation of teachers’ working conditions in not-for-profit charter schools. **British Journal of Sociology of Education**, v. 43, n. 2, p. 237–259, 2022.
- RÖNNBERG, L. et al. Swedish free school companies going global: Spatial imaginaries and movable pedagogical ideas. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 8, n. 1, p. 9–19, 2022.
- RUDGE, L. **The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand**. [s.l.: s.n.]. v. 17
- SANTOS, M.; NETO-MENDES, A. Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 83, 14 jun. 2022.
- SARTORI, A. C. Mapping choice: A critical GIS analysis of English learner enrollment. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 19, 28 fev. 2023.
- SIMKINS, T. et al. Emerging schooling landscapes in England: How primary system leaders are responding to new school groupings. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 47, n. 3, p. 331–348, 18 maio 2019.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

- TERMES, A.; BONAL, X.; VERGER, A. **Alianzas Público-Privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los Colegios en Concesión de Bogotá.** [s.l: s.n.].
- THOMPSON, G.; MOCKLER, N.; HOGAN, A. Making work private: Autonomy, intensification and accountability. **European Educational Research Journal**, v. 21, n. 1, p. 83–104, 2022.
- TORRES, A. C.; GOLANN, J. W. NEPC review: Charter schools and the achievement gap. **National Education Policy Center Review**, n. April, p. 1–14, 2018.
- VARJO, J.; LUNDSTRÖM, U.; KALALAHTI, M. The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. **Research in Comparative and International Education**, v. 13, n. 4, p. 481–498, 22 dez. 2018.
- VERGER, A.; MOSCHETTI, M. C.; FONTDEVILA, C. How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. **Comparative Education**, v. 56, n. 2, p. 278–303, 2020.
- VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C. **La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias.** [s.l: s.n.].
- VERGER, A.; STEINER-KHAMSI, G.; LUBIENSKI, C. The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. **Globalisation, Societies and Education**, v. 15, n. 3, p. 325–340, 2017.
- VERGER, A.; ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 70, p. 47–78, 2016.
- WANG, K.; RATHBUN, A.; MUSU, L. **School choice in the United States: 2019.** Washington D. C.: [s.n.].
- WENNSTRÖM, J. Marketized education: how regulatory failure undermined the Swedish school system. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 5, p. 665–691, 2020.
- WEST, A.; WOLFE, D. B. Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. **London Review of Education**, v. 17, n. 1, p. 70–86, 14 mar. 2019.

- WIBORG, S. Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. **Comparative Education**, v. 49, n. 4, p. 407–423, 2013.
- YOON, E.-S.; WINTON, S. Multiple privatisations in public education: issues, theories, and conversations. **Journal of Educational Administration and History**, v. 52, n. 1, p. 1–8, 2020.
- ZANCAJO, A. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: The case of Chile. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 130, 21 out. 2019.
- ZANCAJO, A.; BONAL, X. Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. **Compare**, v. 00, n. 00, p. 1–18, 2020.
- ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Las Alianzas Público-Privadas en Educación: Debates, Modelos Y Horizontes Regulatorios en los Países de la OCDE. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 15, p. 6–32, 2022.
- ZANCAJO, A.; VERGER, A.; FONTDEVILA, C. The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. **European Educational Research Journal**, n. June, 2021.
- ZANCAJO, A.; VERGER, A.; FONTDEVILA, C. Education privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends in educational privatization. Em: RIZVI, F.; LINGARD, B.; RINNE, R. (Eds.). **Reimagining Globalization and Education**. New York/London: Routledge, 2022. p. 105–119.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Artigo 5 - Escolas entre o público e o privado –perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas

Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2023). Escolas entre o público e o privado – perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas. *Indagatio Didactica*, 15(4), 359-380. <https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

As ideologias da educação como “bem privado”, algumas particularmente sedutoras, contribuem inevitavelmente para a tribalização da sociedade. Claro que, no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a acção pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.

(Nóvoa, 2009, p. 10)



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

Escolas entre o público e o privado – perceções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas

Schools between the public and the private – perceptions of Portuguese principals about the private management of public school

Escuelas entre lo público y lo privado – percepciones de directores portugueses sobre la gestión de las escuelas públicas privadas

Mariline Santos

Universidade de Aveiro/CIDTFF
mariline.santos@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro/CIDTFF
amendes@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

Resumo

A privatização da gestão das escolas públicas conheceu vários desenvolvimentos, entre os quais se contam as *charter schools* (Estados Unidos da América). Comparativamente às escolas públicas tradicionais, possuem maior autonomia para definir projetos educativos e gerir recursos financeiros e humanos. Sob o lema da liberdade de escolha e da modernização da administração pública, este modelo de escolas foi adotado em diversos países tendo também surgido em Portugal, em 2013, uma proposta denominada de "escolas independentes". Dada a moção de rejeição ao XX Governo em 2015, este "quase-projeto" acabou por não ser implementado, ou sequer debatido o seu desenvolvimento. O presente estudo, de cariz metodológico predominantemente quantitativo, pretende retomar esse debate e analisar as perceções de diretores portugueses de escolas públicas sobre a gestão privada da escola, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência as experiências existentes noutros países. Os dados recolhidos por inquérito por questionário, aplicado a nível nacional, foi preenchido por 81 (10%) diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Concluiu-se que, apesar de 47% dos inquiridos conhecer a existência deste modelo de escolas públicas noutros países, apenas 22% conhece o seu funcionamento; 75% discorda da atribuição da gestão das escolas ao sector privado; por outro lado, a autonomia para a definição de projetos educativos e para a gestão de recursos

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

359

humanos são as características do modelo mais valorizadas pelos diretores; o aumento de segregação e a diminuição da equidade que este modelo de escolas pode potenciar estão entre as desvantagens mais preocupantes.

Palavras-chave: Privatização; Escola Pública; Charter school; Escolas independentes; Portugal.

Abstract

The privatization of the management of public schools has seen several developments, including charter schools (United States of America). Compared to traditional public schools, they have greater autonomy to define educational projects and manage financial and human resources. Under the motto of freedom of choice and modernization of public administration, this model of schools was adopted in several countries and appeared in Portugal, in 2013, a proposal called "independent schools". Given the motion to reject the XX Government in 2015, this "quasi-project" ended up not being implemented, or even debated its implementation. This study, of a predominantly quantitative methodological nature, intends to resume this debate and analyze the perceptions of Portuguese directors of public schools about the private management of the school, advantages, and disadvantages of it, having as reference the existing experiences in other countries. The data collected by a questionnaire survey, applied at national level, was completed by 81 (10%) heads of school clusters and non-clustered schools. It was concluded that, although 47% of respondents know about the existence of this model of public schools in other countries, only 22% know how it works; 75% disagree with the attribution of school management to the private sector; on the other hand, autonomy for the definition of educational projects and for the management of human resources are the characteristics of the model most valued by the directors; The increase in segregation and the decrease in equity that this model of schools can foster are among the most worrying disadvantages.

Keywords: Privatization; Public School. Charter School; Independent Schools; Portugal.

Resumen

La privatización de la gestión de las escuelas públicas ha experimentado varios acontecimientos, incluidas las *charter schools* (Estados Unidos de América). En comparación con las escuelas públicas tradicionales, tienen mayor autonomía para definir proyectos educativos y administrar recursos financieros y humanos. Bajo el lema de la libertad de elección y la modernización de la administración pública, este modelo de escuelas fue adoptado en varios países y también apareció en Portugal, en 2013, una propuesta llamada "escuelas independientes". Ante la moción de rechazo al XX Gobierno en 2015, este "cuasi-proyecto" terminó por no implementarse, o incluso debatió su implementación. Este estudio, de naturaleza metodológica predominantemente cuantitativa, pretende retomar este debate y analizar las percepciones de los directores portugueses de escuelas públicas sobre la gestión privada de la escuela, ventajas y desventajas de esta, teniendo como referencia las experiencias existentes en otros países. Los datos recopilados por una encuesta de cuestionario, aplicada a nivel nacional, fueron completados por 81 (10%) directores de grupos escolares y escuelas no agrupadas. Se concluyó que, aunque el 47% de los encuestados conoce la existencia de este modelo de escuelas públicas en otros países, solo el 22% sabe cómo funciona; El 75% no está de



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

acuerdo con la atribución de la gestión escolar al sector privado; Por otro lado, la autonomía para la definición de proyectos educativos y para la gestión de recursos humanos son las características del modelo más valorado por los directores; El aumento de la segregación y la disminución de la equidad que este modelo de escuelas puede fomentar se encuentran entre las desventajas más preocupantes.

Palabras Clave: Privatización; Escuela Pública; Charter School; Escuelas Independientes; Portugal.

Introdução

O envolvimento do sector privado na prestação de serviços tradicionalmente prestados pelo Estado tem sido globalmente observado enquanto sinónimo de modernização da administração pública (Díez-Gutiérrez, 2020; Jules & Jefferson, 2016).

Esta “governança híbrida neoliberal”¹ (Díez-Gutiérrez, 2020), associada à Nova Gestão Pública, privilegia a prestação de serviços pelo sector privado pela sua suposta superioridade em termos de eficiência e eficácia, dando origem a uma diversidade de Parcerias Público Privadas (PPP) na prestação de serviços públicos (Jules & Jefferson, 2016; Lima, 2018; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022). Das PPP associadas à Educação, tendo em conta o foco deste artigo, destacamos um modelo de escola denominada de *charter schools* (CS).

Com origem nos Estados Unidos da América (EUA), em 1991, as CS podem ser definidas como escolas públicas geridas por entidades privadas. Estas entidades gestoras podem ser constituídas por docentes, pais e encarregados de educação, empresas e outros atores da sociedade civil, em consórcio ou individualmente. São escolas de frequência gratuita, financiadas principalmente pelo estado que, dependendo das políticas de contratualização e da regulamentação de cada estado, podem obter financiamento alternativo (fundações, empresas, outras organizações e mecenas) e ter fins lucrativos. Estas escolas podem ser encerradas em caso de incumprimento de contrato (Thompson et al., 2022; Verger et al., 2017).

A primeira CS surgiu no decurso de uma reforma educativa justificada pela alegada falência da escola pública e pelo baixo desempenho dos alunos em testes internacionais (Lee, 2018; Mullen & Bartlett, 2022). Estando atualmente presentes em 44 dos 50 estados norte-americanos (Candipan & Brazil, 2022), foram implementadas em torno de um conjunto de promessas que, de acordo com a investigação académica, nem sempre se verificam, como abordaremos a seguir (Ball, 2018; Mullen & Bartlett, 2022).

Teoricamente, teriam corpo docente qualificado, com melhor formação e maior experiência pedagógica. Os docentes teriam também maiores oportunidades em termos de progressão e desenvolvimento profissional e melhores condições laborais, o que traria maior motivação contribuindo para um clima de escola favorável ao sucesso educativo (Castro et al., 2022; Pineda et al., 2022).

¹ Tradução dos autores

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

361

Na prática, os professores são geralmente menos experientes, sendo que, em alguns estados, existe a possibilidade de se contratarem docentes sem habilitações, ou sem formação pedagógica (Castro et al., 2022; Mullen & Bartlett, 2022). Quanto à melhoria das condições laborais, estudos demonstram igualmente que, em determinados locais, são piores comparativamente às escolas públicas tradicionais – vencimentos mais baixos, contratos precários, dias, semanas de trabalho e anos letivos mais longos, menos proteção social – principalmente nos estados onde as CS podem obter lucro (Castro et al., 2022; Dallavis & Berends, 2023; Thompson et al., 2022).

Uma outra promessa associada à abertura das CS prende-se com a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Estudos referem a existência de evidências de que o desempenho dos alunos é melhor em determinadas CS, no entanto, as diferenças entre CS e escolas públicas tradicionais não são significativas (Cohodes, 2018; Mullen & Bartlett, 2022). De acordo com os autores analisados, a melhoria dos resultados no desempenho dos alunos pode inclusivamente ser justificada pela menor deserção de bons alunos das CS, pela seleção de alunos por parte da própria escola, ou pelo trabalho suplementar de apoio realizado pelos docentes, inclusive aos fins de semana, interrupções letivas e durante as férias escolares (Cohodes, 2018; Edwards Jr. & López, 2019; Torres & Golann, 2018).

Comparativamente às escolas públicas tradicionais, as CS teriam maior autonomia na sua organização (definição de calendários e ano letivo, organização de turmas), gestão de recursos humanos (contratação direta de pessoal docente e outros técnicos), gestão financeira (financiamento alternativos, lucro), gestão pedagógica (definição do currículo, planos de estudos, projetos educativos, correntes pedagógicas diferenciadas/inovadoras). Contudo, na prática, essa autonomia não se manifesta completamente (Baxter & Cornforth, 2021; Thompson et al., 2022). Por exemplo, no âmbito curricular e das práticas pedagógicas, a pressão relacionada com os resultados dos alunos, que pode afetar a renovação de contratos, muitas vezes leva à padronização curricular focando-o nas disciplinas ou áreas sujeitas a avaliação externa (exames nacionais e internacionais) (Pineda et al., 2022; Zancajo et al., 2021).

Finalmente refira-se a questão da liberdade de escolha da escola, um dos motes em torno do qual surgiram as CS. Apesar desta ser encarada pelos seus defensores como um impulsor de melhoria dentro dos sistemas educativos, a investigação académica demonstra que a liberdade de escolha potencia a segregação e amplia as disparidades sociais, principalmente entre segmentos minoritários da população. Isso é evidente, no caso dos EUA, na população migrante, devido à falta de domínio do idioma do país de acolhimento, e na população desfavorecida em termos culturais ou económicos, pela falta de acesso a informação que lhes permita exercer plenamente o seu direito de escolha (Lubienski, 2017; Rowe & Lubienski, 2017; Zancajo & Bonal, 2020).

Embora as evidências científicas apontem mais aspetos negativos do que positivos (Mullen & Bartlett, 2022), o modelo *charter school* disseminou-se rapidamente para outros locais, especialmente em países onde a ideologia neoliberal é predominante ou onde o apoio à administração estatal direta de serviços públicos é menor (Verger et al., 2017). As CS foram adotadas na Nova Zelândia e no Canadá e serviram de modelo para os *Colégio en Concesión* na Colômbia,



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

as *Academies* na Inglaterra e as *Friskolor* na Suécia (Verger et al., 2017) tendo sido também estudada a sua implementação no Brasil (Adrião, 2014; Nazareth, 2019).

Em Portugal, em 2013, durante o XIX Governo Constitucional, surgiu uma proposta denominada de “escolas independentes”, um “quase-projeto” de *charter school* (Santos, 2016, p. 89) que acabou por não ser concretizado, conforme veremos no próximo ponto.

Escolas independentes – o “quase-projeto” português

A primeira referência ao termo “escolas independentes” emerge com o XIX Governo Constitucional, em funções entre 2011-2015, num documento provisório intitulado “Guião para a Reforma de Estado – um Estado Melhor” (GRE), em 2013.

Analisando o GRE, logo no índice e num ponto denominado “Um Estado Moderno no Séc. XXI”, podemos ler o seguinte: “3.9 Educação: propostas de autonomia, liberdade de escolha e escolas independentes” (Governo de Portugal, 2013, p. 5). Partindo da perspectiva de que um Estado moderno pressupõe, para além do estado central e local, a participação dos “setores cooperativo, privado e social”, o GRE refere a necessidade de se dar “um novo impulso à qualidade do ensino” e de se impulsionar a liberdade de escolha das famílias (Governo de Portugal, 2013, p. 71), apresentando como uma das vias para atingir esse objetivo a abertura de “escolas independentes” (Governo de Portugal, 2013, p. 73).

Na versão definitiva do documento, publicada em 2014, surge uma segunda referência no “Mapa Operativo” enquanto medida a implementar a partir do ano de 2015: “Criar “escolas independentes” dando oportunidade à comunidade de professores do ensino público de se organizar num projeto de escola específico, garantindo à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola mais diferenciados” (Governo de Portugal, 2014, p. 94).

Posteriormente, o programa eleitoral “Portugal à Frente” apresentado pela coligação PSD/CDS às legislativas de 2015, acrescenta que as “escolas independentes” poderiam partir de projetos apresentados não só pelos professores, mas também da iniciativa privada, através de “consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 21). Esta informação repete-se no Programa Governamental do XX Governo, aquando da sua formação, em outubro de 2015.

Se atentarmos numa definição de CS e a compararmos com a definição de escolas independentes presente no GRE (Quadro 1), conseguimos perceber as semelhanças entre os modelos de escolas.

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

363

Quadro 1. Conceito de *charter school* vs escolas independentes

Charter School	Escolas Independentes
Charter schools are semiautonomous public schools, founded by educators, parents, community groups or private organizations, that operate under a written contract with a state, district or other entity. This contract, or charter, details how the school will be organized and managed, what students will be taught and expected to achieve, and how success will be measured. [...] The basic charter concept is simple: Allow a group of teachers or other would-be educators to apply for permission to open a school [...] They operate on the basis of parental choice (Glenn, 2008, p. 6).	Trata-se, aqui, de convidar, também mediante procedimento concursal, a comunidade dos professores a organizar-se num projecto de escola específico, de propriedade e gestão dos próprios professores, mediante a contratualização com o Estado do serviço prestado e do uso das instalações. Essa oportunidade significa uma verdadeira devolução da escola aos seus professores e garante à sociedade poder escolher projetos de escola mais nítidos e diferenciados (Governo de Portugal, 2013, p. 73).

Nota: Adaptado de Santos (2016, p. 93-94)

A referência às “escolas independentes” decorre das “propostas para maior autonomia e liberdade de escolha” (Governo de Portugal, 2014, p. 56), da promoção da “qualidade do ensino” através da “concorrência saudável entre municípios” (Governo de Portugal, 2013, p. 72) e da redução da despesa pública (Governo de Portugal, 2013, p. 70), princípios a que se associam as CS nos EUA.

O XX Governo Constitucional foi demitido pouco tempo após a sua formação, a 26 de novembro de 2015, em consequência da apresentação de moções de rejeição ao seu programa governamental pelos partidos de oposição. A mudança de Governo e o início de um novo ciclo político, com o XXI Governo Constitucional, provocaram um retrocesso de parte das propostas de fomento de mercado onde se incluíam as “escolas independentes” e, consequentemente, o fim do debate.

Com este estudo pretendemos retomar o debate e conhecer as perceções de diretores de escolas públicas sobre a privatização da gestão, conforme o detalhado na próxima secção.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo, parte de uma investigação em curso, tem como objetivo identificar e analisar as perceções dos diretores de Agrupamentos de Escola/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) em Portugal Continental relativamente à gestão privada da escola pública. Pretende também conhecer as opiniões dos diretores das escolas públicas sobre a eventual implementação de um modelo semelhante em Portugal.

Ao considerar o universo a ser inquirido, optámos pelo Inquérito por Questionário (IQ) para a recolha de dados. As principais vantagens desta técnica residem na capacidade de se coletarem, quantificarem e analisarem estatisticamente dados que possibilitam a obtenção de uma representatividade da população em questão (Cohen et al., 2018; Quivy & Campenhoudt, 2013).



Não tendo sido identificado nos vários estudos analisados a existência de um IQ passível de ser adaptado à presente investigação, foi necessário construir e validar um novo instrumento. Assim, numa primeira fase, com base na análise feita inicialmente em Santos (2016) e numa revisão de literatura sobre as CS, construiu-se uma matriz a partir da qual se elaborou o IQ.

Antes de cada bloco de questões foram introduzidos pequenos textos informativos. Estas informações prévias serviram para: esclarecer aspetos relacionados com o modelo *charter schools*, principais características e o seu funcionamento; apresentar a proposta de “escolas independentes” feita em 2013. Pretendeu-se, assim, evitar que o desconhecimento dos inquiridos pudesse comprometer os objetivos do estudo.

A primeira versão do IQ foi submetida a análise por um painel de especialistas composto por dois investigadores da área das Ciências da Educação e um das Ciências Políticas para se avaliar tanto a fiabilidade como a validade do instrumento (Cohen et al., 2018; Hill & Hill, 2012).

Após este processo, o IQ foi modificado de acordo com as sugestões de melhoria apresentadas. Em seguida, foi realizado um pré-teste com os mesmos especialistas e três docentes em exercício de funções em AE/ENA para determinar o tempo necessário para preencher o questionário e avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento pelos respondentes (Coutinho, 2018).

Na versão final, para além de uma secção destinada ao levantamento de dados sociodemográficos, o IQ possuía sete outras secções e era composto por 13 questões. Dessas questões, 12 eram fechadas e de resposta obrigatória, enquanto uma era aberta e opcional.

No que se refere às questões fechadas, as respostas foram recolhidas através de escalas de intensidade ou de apreciação (Cohen et al., 2018). A cada afirmação, associaram-se cinco opções de resposta, das quais cada inquirido deveria selecionar apenas uma de acordo com o seu nível de concordância (Discordo totalmente - DT; Discordo parcialmente - DP; Não concordo nem discordo – NC/ND; Concordo parcialmente - DP; Concordo totalmente - CT) ou nível de importância (de um a cinco). Os dados recolhidos nas questões fechadas foram alvo de análise estatística descritiva, com recurso ao Microsoft Excel.

Após salvaguardar as questões relacionadas ao Regulamento Geral de Proteção de Dados, o estudo foi validado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade (a identificar) tendo obtido parecer favorável (a identificar). Além disso, o IQ obteve autorização para implementação pela Direção Geral da Educação do Ministério da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). A validação e autorização garantem a conformidade ética e legal do IQ e permitem que seja aplicado de acordo com as normas e procedimentos estabelecidos. Foi também garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados recolhidos para a presente investigação.

O IQ foi aplicado online, através de formulário digital, enviado por e-mail às direções dos 809 AE/ENA escolas de Portugal Continental². Durante o tempo em que o IQ esteve disponível para preenchimento, obtivemos uma taxa de resposta que corresponde a 10% do universo, por terem sido submetidos 81 IQ totalmente preenchidos.

² Devido às especificidades político-administrativas dos dois territórios, não foram inquiridos os docentes das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.



Resultados

Fazendo uma análise dos dados que permitem a caracterização da amostra (Tabela 1), observamos que a grande maioria dos diretores possui mais de 45 anos de idade: 40,7 % possuem entre 46 e 55 e 38,3% possuem entre 56 e 65 anos de idade.

Relativamente ao grupo de recrutamento (GR), Matemática e Ciências Experimentais possui maior representatividade (35, 8%) e o GR de Educação Pré-escolar, a menor (1,2%).

Quanto às habilitações académicas, 40,7% possui licenciatura ou equiparado e 59,3% mestrado ou doutoramento.

Os diretores que constituem a amostra dirigem na sua maioria AE/ENA de pequena/média dimensão, isto é, até 1000 alunos, 34% e de 1001 a 1500 alunos, 24,7%.

Tabela 1. Dados dos participantes

Dados	intervalo	n	%
Idade	26 - 35	1	1,2%
	36 - 45	7	8,6%
	46 - 55	33	40,7%
	56 - 65	31	38,3%
	> de 65	8	9,9%
	NR	1	1,2%
Grupo de Recrutamento	Educação Pré-Escolar	1	1,2%
	1.º CEB	6	7,4%
	Matemática e Ciências Experimentais	29	35,8%
	Expressões	12	14,8%
	Ciências Sociais e Humanas	13	16,0%
	Línguas	14	17,3%
	Educação Especial	5	6,2%
NR	1	1,2%	
Habilitações	Curso técnico superior	0	0,0%
	Bacharelato	0	0,0%
	Licenciatura (ou equiparado)	33	40,7%
	Mestrado/Doutoramento	48	59,3%
	NR	0	0,0%
Dimensão do AEE/ENA	Até 1000 alunos	28	34%
	De 1001 a 1500 alunos	20	24,7%
	De 1501 a 2000 alunos	13	16%
	De 2000 a 2500 alunos	13	16%
	Mais de 2500 alunos	6	7,4%
	NR	1	1,2%

O primeiro grupo de questões teria como objetivo observar o conhecimento que os participantes teriam sobre a existência de CS noutros sistemas educativos, bem como do seu



funcionamento, e sobre a intenção do XIX Governo Constitucional de implementar um modelo de escolas semelhante.

Tabela 2. Conhecimento sobre a existência e o funcionamento das charter schools

Opção a selecionar:	n	%
Conhece o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países.	18	22,2%
Já ouviu falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconhece o seu funcionamento.	38	46,9%
Desconhece a existência desse modelo de escolas públicas noutros países	25	30,9%

Quando questionados sobre a existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, apesar de 46,9 % terem conhecimento da existência deste modelo de escolas, apenas 22,2% dos diretores afirmaram conhecer o seu funcionamento. 30,9% dos inquiridos desconhecem a existência deste modelo de escolas públicas (Tabela 2).

Relativamente à proposta de “escolas independentes” do XIX Governo Constitucional, 54,3% dos inquiridos referem ter tomado conhecimento da mesma e 45, 7% admitem nunca ter ouvido falar dessa proposta (Tabela 3).

Tabela 3. Conhecimento sobre a proposta de implementação de “escolas independentes”

Opção a selecionar:	n	%
Teve conhecimento que o XIX Governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.	44	54,3%
Nunca ouviu falar nessa proposta/Não teve conhecimento dessa proposta.	37	45,7%

Tabela 4. Possibilidade da gestão privada das escolas públicas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	65,4%	9,9%	2,5%	17,3%	4,9%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	66,7%	12,3%	4,9%	9,9%	6,2%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	21,0%	12,3%	6,2%	9,9%	50,6%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	17,3%	4,9%	3,7%	21,0%	53,1%



O segundo grupo de questões incidia sobretudo sobre a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas (Tabela 4) e na constituição das entidades gestoras (Tabela 5).

Como se pode observar na Tabela 4, 65,4% dos diretores discordam totalmente e 9,9% discordam parcialmente da possibilidade da gestão privada sob interferência mínima do governo central, o que perfaz um nível de 75,3% de discordância. Essas percentagens aumentam quando se fala em associar a gestão privada à interferência do governo local: 66,7% da amostra discorda totalmente e 12,3% discorda parcialmente, perfazendo 79% de discordância.

A percentagem de diretores que concorda com a manutenção da exclusividade da gestão da escola sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local) situa-se nos 74% (53,1 % concorda totalmente e 21% concorda parcialmente).

Mediante a possibilidade da gestão da escola pública poder ser atribuída ao setor privado, questionou-se sobre a constituição das entidades gestoras (Tabela 5).

Como podemos observar, quando as entidades gestoras não incluem docentes na sua constituição, o nível de discordância é elevado, mantendo-se acima dos 80% se considerarmos a percentagem de discordância total e a parcial.

Detalhadamente, 86,4% dos diretores discordam com entidades constituídas apenas por associações de pais. Nos consórcios entre município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos, a percentagem de discordância é de 83,1 %. No caso da entidade gestora ser constituída apenas por entidades privadas (empresas prestadoras de serviços educativos) a discordância situa-se nos 82,7%.

Tabela 5. Constituição da entidade gestora

Uma "escola independente" deveria ser gerida...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... por uma comunidade parental (associação de pais).	80,2%	6,2%	4,9%	7,4%	1,2%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	74,1%	8,6%	3,7%	12,3%	1,2%
... em consórcio (município e docentes).	58,0%	0%	9,9%	29,6%	2,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	53,1%	12,3%	6,2%	22,2%	6,2%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	16,0%	4,9%	11,1%	29,6%	38,3%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar	45,7%	19,8%	3,7%	24,7%	6,2%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	76,5%	6,2%	4,9%	9,9%	2,5%

Sempre que a proposta de constituição de entidades gestoras integra docentes, a percentagem de discordância diminui, mas no seu cômputo mantém-se acima dos 55%.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

No caso de consórcio entre município e docentes, 58% discordam totalmente, embora exista uma percentagem com algum relevo (29,6%) que concorda parcialmente com esta via. Quando se incluem associações de pais neste consórcio, a discordância aumenta para 65,4% (53,1% discordam totalmente e 12,3% discordam parcialmente).

Ao referirmos entidades gestoras constituídas apenas por docentes, observamos uma diferença resultante da existência, ou não, de formação específica na área da administração escolar. Embora a percentagem de concordância com uma entidade gestora constituída por um grupo de docentes com formação em administração escolar se situe acima dos 67% (38,3% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente), ao retirarmos da condição a formação específica, os resultados invertem-se e passamos a observar uma discordância acima dos 65% (45,7% discordam totalmente e 19,8% discordam parcialmente).

Tabela 6. Nível de importância das principais vantagens associadas ao modelo

Vantagens	1	2	3	4	5
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.	7,4%	1,2%	14,8%	29,6%	46,9%
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo.	9,9%	6,2%	12,3%	30,9%	40,7%
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.	7,4%	7,4%	18,5%	32,1%	34,6%
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	16,0%	8,6%	22,2%	28,4%	24,7%
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado.	23,5%	12,3%	28,4%	24,7%	11,1%

Tabela 7. Nível de preocupação quanto a desvantagens associadas ao modelo

Desvantagens	1	2	3	4	5
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	11,1%	8,6%	25,9%	16,0%	38,3%
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	9,9%	7,4%	25,9%	18,5%	38,3%
Possibilidade do aumento da corrupção.	9,9%	4,9%	21,0%	19,8%	44,4%
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro.	11,1%	6,2%	18,5%	24,7%	39,5%
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios que não a competência profissional.	9,9%	4,9%	23,5%	21,0%	40,7%
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas.	11,1%	4,9%	22,2%	19,8%	42,0%
Aumento da segregação entre escolas.	11,1%	3,7%	17,3%	22,2%	45,7%

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

369

Como referido anteriormente, as *charter schools* surgiram associadas a um conjunto de vantagens que aparecem elencadas na primeira coluna da Tabela 6. Solicitámos aos diretores que avaliassem, numa escala de um (Nada importante) a cinco (Muito importante), a importância que cada uma das vantagens teria no processo de abertura uma “escola independente”.

Da análise dos dados, é possível observar que a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos é a vantagem mais valorizada pelos diretores. A segunda mais valorizada é a possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento, seguindo-se da possibilidade de contratação direta de professores.

As vantagens associadas à liberdade de escolha e às dinâmicas de competição e a sua relação com a melhoria da qualidade do serviço prestado são as que menos importância têm para os inquiridos.

Quanto às desvantagens associadas às CS (primeira coluna da Tabela 7), verificámos que os resultados apontam para uma maior preocupação com o aumento da segregação entre escolas e com o aumento da corrupção, bem como com a diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro. O aspeto negativo que menos preocupa os diretores é a diminuição da autonomia pedagógica por influência da entidade gestora.

Ainda relacionado com estas vantagens e desvantagens e com o funcionamento das CS, foram elaboradas quatro questões (Tabelas 8, 9, 10, 11).

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento, cerca de 70% dos diretores discordam com essa opção (59,3% discordam totalmente e 11,1% discordam parcialmente) e 46,9% concordam parcialmente com o manter a contratualização mediante a apresentação de plano de recuperação (Tabela 8).

Tabela 8. Manutenção de contratos e encerramento de escolas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	9,9%	3,7%	14,8%	46,9%	24,7%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	59,3%	11,1%	19,8%	4,9%	4,9%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	13,6%	14,8%	22,2%	28,4%	21,0%

Tabela 9. Possibilidades de financiamento

	DT	DP	NC ND	CP	CT
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	13,6%	19,8%	6,2%	38,3%	22,2%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	9,9%	4,9%	7,4%	46,9%	30,9%

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	25,9%	19,8%	12,3%	16,0%	25,9%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	21,0%	4,9%	11,1%	29,6%	33,3%

De acordo com os dados recolhidos (Tabela 9), a maioria dos diretores concorda com o financiamento alternativo (46,9% concordam parcialmente e 30,9% concordam totalmente). Já no que diz respeito à possibilidade de obtenção de lucro, as opiniões equilibram-se, isto é, 25,9% discordam totalmente e a mesma percentagem concorda totalmente com essa possibilidade, mas a maioria considera que essa decisão deveria caber à própria escola (33,3% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente).

Observe-se que, apesar da preocupação elevada com o aumento da corrupção, bem como com a diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro, cujos resultados são bastante próximos, cerca de 63% dos diretores consideram que essa decisão deveria caber à própria escola.

Tabela 10. Autonomia na gestão de recursos humanos (docentes)

As entidades gestoras deveriam...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino.	29,6%	14,8%	3,7%	39,5%	12,3%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	12,3%	8,6%	3,7%	40,7%	34,6%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	9,9%	12,3%	3,7%	39,5%	34,6%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	8,6%	3,7%	7,4%	29,6%	50,6%

Tabela 11. Liberdade de escolha da escola

	DT	DP	NC ND	CP	CT
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	19,8%	16,0%	18,5%	34,6%	11,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	9,9%	8,6%	9,9%	33,3%	38,3%

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

371

A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	38,3%	23,5%	8,6%	19,8%	9,9%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	4,9%	3,7%	1,2%	13,6%	76,5%

Nota: Elaboração própria

Segundo a Tabela 10, 75,3% dos diretores concordam com a atribuição de autonomia na contratação de docentes porquanto exista a obrigatoriedade de formação pedagógica específica (40,7%, concordam parcialmente e 34,6% concordam totalmente).

A percentagem de diretores que concorda com a possibilidade da entidade gestora ter autonomia no despedimento de docentes é igualmente próxima deste valor: 74,1% concordam (39,5% parcialmente e 34,6% totalmente).

Relativamente a poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho, 80,2% concordam com essa possibilidade (50,6% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente).

Sobre a questão relacionada com a liberdade de escolha, 90,1% dos diretores consideram não serem necessárias outras escolas públicas mas um maior investimento nas existentes, e 71,6% concordam que a rede escolar pública garante a diversidade necessária à liberdade de escolha (tabela 11).

Na última questão do IQ solicitámos aos diretores que, numa escala de um a cinco, indicassem qual a probabilidade de integrarem uma entidade gestora de uma "escola independente".

Pelos dados apresentados na Tabela 12, 35,8% dos diretores assinalaram o nível mais baixo da escala, significando nada provável.

Tabela 12. Probabilidade de integrarem uma entidade gestora

Numa escala de 1 a 5	1	2	3	4	5
probabilidade de aceitar fazer parte da entidade gestora de uma "escola independente"	35,8%	18,5%	18,5%	17,3%	9,9%

Discussão

Em síntese, os resultados do estudo indicam que cerca de 47% dos diretores têm conhecimento da existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas que apenas 22% conhecem o seu funcionamento.

Constatamos também que a maioria dos diretores, cerca de 75%, não concorda com a entrega da gestão da escola pública ao sector privado e apenas 27% aceitaria integrar a entidade gestora de uma destas escolas.

Relativamente à constituição das entidades gestoras, para as possibilidades apresentadas que excluam os docentes a percentagem de discordância situa-se acima dos 80%.



Na possibilidade de se constituírem entidades gestoras unicamente por docentes, observamos uma diferença substancial nas percentagens de concordância resultante da existência, ou não, de formação especializada em administração escolar. Neste último caso, a percentagem de concordância situa-se acima dos 67%, mas ao retirarmos da condição a formação especializada, os resultados invertem-se situando-se acima dos 65% de discordância.

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento, observámos que cerca de 70% dos diretores discordam desta opção. As respostas mostram que a maioria dos diretores (de escolas públicas, recorde-se) não está culturalmente preparada para lidar integralmente com a racionalidade do modelo que se assume claramente por uma lógica gestonária de encerramento quando há incumprimento dos contratos.

Sobre questões específicas relacionadas com o funcionamento desta tipologia de escola, nomeadamente em termos de autonomia da gestão de recursos humanos, percebemos que cerca de 75% dos diretores concordam com a atribuição de autonomia na contratação de docentes porquanto exista a obrigatoriedade de formação pedagógica específica. Uma elevada percentagem, 80%, concorda com a possibilidade de poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho e 74% concorda com a possibilidade da entidade gestora ter autonomia no seu despedimento.

Os dados revelam que a maioria dos diretores parece concordar com um modelo meritocrático e de responsabilização dos professores quer pela atribuição de prémios financeiros decorrentes da avaliação do desempenho quer, no caso de avaliação insuficiente, pela possibilidade de despedimento. Contudo, como referido acima, quando se trata do incumprimento do contrato da escola, ou seja, quando a sanção recai sobre a entidade gestora, a responsabilização não é encarada da mesma forma e a maioria dos diretores discorda do seu encerramento.

Relativamente a esta questão do mérito e da responsabilização, Ravitch (2014) diz-nos que a atribuição de prémios e sanções em consequência da avaliação de desempenho, do cumprimento ou incumprimento de contratos, teria como propósito provocar rupturas nas culturas escolares e nas rotinas consideradas ineficientes. Esta abordagem fundamentava-se no princípio de que a introdução de “novos rostos” e “novas lideranças” resultaria em inovação. No entanto, esta prática apenas introduziu “disrupção” e “desmoralização” no sistema educacional (Ravitch, 2014, p. 215). A autora argumenta que não existem evidências que confirmem a eficácia da gestão escolar baseada no mérito e destaca que demitir professores, diretores e encerrar escolas não promove melhoria na qualidade dos serviços educativos prestados (Ravitch, 2014).

Numa leitura adicional dos dados, podemos observar que a maioria dos inquiridos reconhece a importância da formação pedagógica, valorizando simultaneamente a formação especializada em administração escolar para os cargos dirigentes mesmo em contexto de privatização. No entanto, esta valorização parece não alterar a visão de que a gestão escolar possui especificidades que a distinguem da empresarial. Contudo, os dados recolhidos não permitem esclarecer se os diretores têm consciência de que os docentes eventualmente envolvidos na gestão de uma “escola independente”, sê-lo-iam na qualidade de agentes privados.

Apesar da elevada percentagem de concordância com a autonomia de gestão dos recursos humanos, quando elencamos as principais vantagens associadas ao modelo de CS, esta não é a



que possui maior relevância para os diretores, surgindo em terceiro lugar, sendo a autonomia pedagógica a mais valorizada, seguida da possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento.

A valorização da autonomia pedagógica na elaboração de projetos educativos voltados para a comunidade está em consonância, por exemplo, com uma pesquisa feita por Castro et al. (2022). Uma das conclusões deste estudo é a de que a autonomia pedagógica e a autonomia para definir projetos educativos são dos fatores mais importantes na decisão de se desempenhar funções numa CS, seja no âmbito da gestão ou da docência.

Assinaladas as desvantagens observadas noutros sistemas educativos onde foram implementadas estas escolas, observamos que a limitação da autonomia pedagógica por parte da entidade gestora não é a mais preocupante, embora a literatura académica a comprove, principalmente quando existem outras formas de financiamento para além da estatal (Baxter & Cornforth, 2021; Pineda et al., 2022; Zancajo et al., 2021). É o caso da chamada “filantropia de risco” ou “filantrocapitalismo”, uma vez que existem contrapartidas ou se espera retorno dos donativos (M. Azevedo, 2018).

Tal como refere Sanders (2018), as CS formam um movimento de privatização da escola pública, através de PPP, com o apoio de comunidades filantrópicas “oportunistas”, sob proteção governamental. De acordo com o mesmo autor, referindo-se ao caso dos EUA e às CS, a escola pública transformou-se num “profit center for a few charter operators with no interest, expertise, or desire to improve academic achievement” (Sanders, 2018, p. 2).

Considerações Finais

A entrega da gestão ao setor privado é considerada uma mais-valia em termos de eficiência económica e serve sobretudo o ideário neoliberal de reduzir o espaço público na provisão da educação.

As desigualdades que surgem em resultado destes processos de privatização e das dinâmicas de mercado que lhes estão subjacentes justificam-se enquanto “produto de trocas justas entre proprietários legítimos” e enquanto “preço inevitável da liberdade”, nunca se colocando em causa se o benefício de alguns “será ou não à custa do sofrimento crescente de outros, dos mais fracos e dos mais pobres” (Estêvão, 2012, p. 63). Ou seja, com estes processos pode perpetuar-se a segregação, o aumento das desigualdades sociais e a falta de equidade, efeitos colaterais que o objetivo maior legitima.

Não podemos falar de privatização da gestão da escola pública sem referir novamente Diane Ravitch, uma das principais impulsionadoras do modelo *charter school* e que, após anos de investigação, reverteu a sua posição. De acordo com esta investigadora, as *charter schools* e as dinâmicas de mercado e de liberdade de escolha que lhes estão implícitas estão longe de promover a qualidade prometida, acabando por debilitar processos de gestão e de tomada de decisão democráticas, desregular as carreiras dos profissionais, diminuir a equidade dentro do sistema educativo e aumentar a segregação académica e geográfica entre alunos e entre escolas. Para além de que, ao ser considerada um bem de consumo, ameaça o compromisso público da formação do cidadão, dos seus direitos e deveres.



Como alternativa ao processo de privatização da escola pública, Ravitch (2014), defende uma aposta na educação infantil (pré-escolar), num currículo escolar diversificado que envolva também as artes e a educação cívica, a redução do número de alunos por turma para um ensino verdadeiramente inclusivo, a promoção de cuidados de saúde aos alunos oriundos de grupos de risco, eliminar exames *standard*, e definir entidades gestoras eleitas pela comunidade escolar e, acima de tudo, investir e valorizar os seus professores, pois, como reforça:

Any Finnish educator will say that Finland improved its public education system not by privatizing its schools or constantly testing its students, but by investing in the preparation, support, and retention of excellent teachers. (Ravitch, 2012, p. 45)

Quanto ao presente estudo e aos dados obtidos, existem outras análises, mais aprofundadas, que poderão ser feitas. Nomeadamente, comparar resultados tendo por referência o conhecimento/desconhecimento que os inquiridos pudessem ter sobre escolas públicas geridas por entidades privadas existentes e o nível de importância atribuído a cada vantagem ou desvantagem do modelo de escolas.

Tendo sido já replicado junto dos docentes (Santos & Neto-Mendes, in press), seria igualmente pertinente analisar as perceções de outros grupos da comunidade escolar, nomeadamente encarregados de educação e instituições privadas que prestam serviços educativos ou de apoio às atividades escolares e estabelecer comparações entre resultados.

Embora existam outros dados merecedores da nossa atenção, cuja análise obviamente não se extingue neste estudo, observar o fenómeno e os processos de privatização da escola pública no contexto português seria também uma investigação futura a ter em consideração. Ainda dentro desta linha de investigação, poder-se-ia identificar o que é realmente público na escola pública, ou seja, “medir” os níveis de “publicness” e “privateness” no nosso sistema educativo, utilizando os termos e a proposta de Gutiérrez et al. (2022).

Fugindo ao foco da presente investigação, não podemos deixar de olhar para a análise dos dados obtidos e fazer um outro exercício de reflexão e de questionamento, tendo também em conta a conjuntura atual do sistema educativo português: não corresponderão as percentagens de concordância e discordância apontadas, relacionados com o nível de autonomia, seja no âmbito da definição de projetos educativos ou no âmbito da gestão de recursos humanos (contratação de docentes), ou até na gestão financeira (financiamento), a preocupações e constrangimentos burocráticos decorrentes do atual modelo de gestão das escolas públicas?

Centremo-nos especificamente na gestão de recursos humanos. A autonomia de gestão dos recursos humanos é, de acordo com Edwards Jr. & López (2019), das mais valorizadas pelos diretores deste modelo de escolas nos EUA. De acordo com os autores, os diretores que participaram no estudo não prescindem dessa autonomia, sendo um dos principais motivos pelo qual optam por dirigir uma CS em detrimento das escolas públicas ditas tradicionais.

Analisando o contexto português, Azevedo (2011, p. 97) refere-se ao diretor como “quase-diretor”, “refém ainda da não-gestão dos recursos” [...] “que não pode contratar nem avaliar com autonomia e premiar o mérito, ou o inverso”. Embora, no presente estudo, aproximadamente 62%



dos diretores demonstrem preocupação com a falta de transparência no processo de contratação de docentes feita em ambiente privatizado, 75% concordam com a autonomia para contratação de docentes, 80% com a autonomia para premiar o mérito, e 74% com a possibilidade de terem autonomia para despedir docentes.

Tendo em conta o número reduzido de respostas à questão aberta do IQ, optou-se por não se realizar uma análise aprofundada desses dados. Porém, referiremos duas respostas que, alinhadas com o referido acima, são elucidativas.

Um dos respondentes refere que “Só aceitaria fazer parte de uma entidade gestora desde que a escola continuasse a ser financiada pelo ME e tivesse a liberdade de contratar os professores, com qualificação profissional, que melhor se adequassem ao PE” (R4).

Reforçando a ideia de que a “Escola Pública é, mesmo com todas as suas contingências, o melhor garante para a igualdade e equidade, quer para alunos quer para os projetos Educativos”, um outro inquirido acrescenta:

Haja coragem de dar autonomia às escolas (como já existe em vários graus) para desenvolverem os seus Projetos Educativos, diversificarem as suas ofertas, captarem outros financiamentos (sem lucro e com rigor), mas também o estado apostar de uma vez por todas numa escola de qualidade, com um financiamento sério, com uma intervenção menor, mas com regras iguais para todas as escolas em que se garanta justiça e igualdade de oportunidades (R3).

Um estudo incidindo em perceções sobre um projeto não implementado em Portugal, e partindo da caracterização de modelos presentes noutros sistemas educativos, enfrenta várias limitações, começando pelo conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a temática. Basta olharmos para os resultados obtidos nas primeiras questões e perceber que cerca de 31% dos inquiridos desconheciam a existência deste modelo de escolas públicas existente noutros países e cerca de 46% desconhecia ter havido uma proposta de um projeto semelhante em Portugal.

Embora, em parte, esse desconhecimento possa ter sido acautelado e, de alguma forma, dissipado com as informações dadas ao longo do IQ e que introduziam cada secção do mesmo, não podemos descurar a questão da subjetividade, das vivências de cada inquirido e a forma como perceciona o seu papel, as suas funções, autonomias e limitações às mesmas como gestores de uma escola pública.

As CS são amplamente estudadas nos diversos contextos onde estão implementadas e, não obstante as controvérsias e alguns resultados da investigação académica comprovarem mais desvantagens do que vantagens no modelo (Dallavis & Berends, 2023), continuam a expandir-se, quer no país de origem, quer noutros contextos. São frequentemente apresentadas como solução, por exemplo, em contextos de crise económica ou humanitária, onde as escolas públicas, os recursos financeiros e humanos existentes são insuficientes para acolher crianças e jovens em idade escolar, sem se realizarem estudos de impacto (Edwards Jr. & López, 2019; Termes et al., 2015).

Como nos diz Cristo (2012) a solução não pode passar apenas por se importarem “fórmulas de sucesso de outros países” pois cada país possui o seu próprio contexto (p. 106). O autor diz-nos ainda que o relevo deve ser dado primeiramente à análise de políticas educativas, de reformas e de



modelos implementados noutros sistemas educativos, não descurando o posterior debate público envolvendo os atores da comunidade educativa, pois é esse debate que “determinará a qualidade do diagnóstico das necessidades e a pertinência das soluções propostas” (Cristo, 2012, p. 107).

Devemos sobretudo olhar para as recomendações que os investigadores que estudam as CS e analisam os sistemas educativos onde estas estão implementadas e que passam por se evitar a implementação de CS em contextos desfavorecidos, em locais onde se verifique segregação, baixa coesão social, dificuldades socioeconómicas ou em países em desenvolvimento, pois o modelo potencia o agravamento das desigualdades existentes, em vez de melhorar o sistema educacional (M. Azevedo, 2018; Pineda et al., 2022).

Os investigadores sugerem igualmente que sejam realizados estudos de impacto e, só depois, partir para um implementação inicial de pequena escala, em áreas geograficamente limitadas, sob supervisão estatal (Mullen & Bartlett, 2022; Zancajo, Verger, et al., 2022). Para além desta supervisão, sugerem que se restrinjam os mecanismos de liberdade de escolha e se controle o acesso às CS, garantindo critérios de admissão semelhantes aos das escolas públicas tradicionais (Simkins et al., 2019; West & Wolfe, 2019; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

À época da divulgação do *Guião para a Reforma do Estado*, o debate não foi muito expressivo. As principais vozes a favor do projeto emergiram por parte dos proponentes, enquanto as vozes contrárias surgiram dos partidos de oposição e das organizações sindicais que denunciavam uma tentativa de privatização do sistema educativo público e desresponsabilização do Estado perante a sua função de prestador de serviços de educação (Santos, 2016). No campo da investigação académica, os investigadores – por exemplo, Raymond et al. (2012), Cristo (2013), Guinote (2014) – basearam-se sobretudo na análise de experiências de outros países cujas realidades sociais são substancialmente diferentes da portuguesa.

A extensa investigação académica sobre as CS e modelos semelhantes a nível internacional, todas as questões, sugestões, recomendações e reflexões, sobretudo éticas e políticas, devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e económica da sua implementação em SE onde não existem (Edwards Jr. & López, 2019; Mullen & Bartlett, 2022). No caso português, esperamos com este estudo ter contribuído para um debate mais esclarecido sobre o tema.

Financiamento

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a referência 2020.04476.BD.

Referências

Adrião, T. (2014). Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, 28(Especial), 263–282. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v28nespeciala2014-p263a282>



- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2018). A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): Uma experiência de charter school no Brasil avant la lettre. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 132. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3712>
- Ball, S. (2018). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1–14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v3.015>
- Baxter, J. A., & Cornforth, C. (2021). Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. *Public Management Review*, 23(4), 567–589. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>
- Candipan, J., & Brazil, N. (2022). The neighborhood context of school openings: Charter school expansion and socioeconomic ascent in the United States. *Journal of Urban Affairs*, 44(9), 1244–1269. <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1814153>
- Castro, A. J., Jabbar, H., & Núñez Miranda, S. (2022). School choice, teachers' work, and professional identity. *Education Policy Analysis Archives*, 30(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Em *Research Methods in Education* (6° ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>
- Cohodes, S. (2018). Charter schools and the achievement gap. *Future of Children*, 1000(1), 1–16. <https://doi.org/10.1353/foc.2018.0008>
- Coligação Portugal à Frente. (2015). *Programa Eleitoral* (p. 1–30).
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2° ed). Almedina.
- Cristo, A. H. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. Em M. Raymond, S. Steen, & A. H. Cristo (Orgs.), *As Novas Escolas* (p. 91–107). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o séc. XXI - Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Dallavis, J. W., & Berends, M. (2023). Charter Schools After Three Decades: Reviewing the Research on School Organizational and Instructional Conditions. *Education Policy Analysis Archives*, 31(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.31.7634>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Edwards Jr., D. B., & López, A. T. (2019). “Concession schools” in Bogotá: The limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 91–116. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-6891>
- Estêvão, C. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na era dos mercados*. Porto Editora.
- Glenn, C. L. (2008). Autonomy of Schools: The Experience of Charter Schools in America. *Forum para a Liberdade de Escolha, February*, 1–12. http://www.fle.pt/images/stories/ficheirosNL/Encontros/res2_charlesglenn.pdf
- Governo de Portugal. (2013). *Guião para a Reforma de Estado - Um Estado Melhor* (p. 1–98). http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508_vpm_um_estado_melhor.pdf
- Governo de Portugal. (2014). *Um Estado Melhor* (p. 1–98). http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508_vpm_um_estado_melhor.pdf

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas



Indagatio Didactica, vol. 15 (4), dezembro 2023
<https://doi.org/10.34624/id.v15i4.33916>

ISSN: 1647-3582

- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: the development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy*, 00(00), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2º ed). Edições Sílabo.
- Jules, T. D., & Jefferson, S. S. (2016). The Next Educational Bubble – Educational Brokers and Education Governance Mechanisms: Who Governs What! Em *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution (Public Policy and Governance, Vol. 26)* (p. 123–147). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2053-769720160000026011>
- Lee, J. (2018). Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3024>
- Lima, L. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129–144.
- Lubienski, C. (2017). Neoliberalism, Resistance, and Self-Limiting Language. *Education Policy Analysis Archives*, 25(60), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2991>
- Mullen, C. A., & Bartlett, T. C. (2022). Charter movement controversy: an American public charter school case study. *Education Inquiry*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>
- Nazareth, H. (2019). Charter Schools E Contratos De Gestão Na Educação: Debatendo Sobre Limites E Possibilidades Para a Educação Brasileira. *Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira* 10, October, 47–56. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6721910075>
- Pineda, P., Salazar Morales, D. A., & Celis, J. (2022). School choice, institutional environments and the precarisation of teachers' working conditions in not-for-profit charter schools. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 237–259. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2011707>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. van. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6º ed). Gradiva.
- Ravitch, D. (2012). The success of charter school is a myth. Em M. Haerens & L. Zott (Orgs.), *Charter Schools - Opposing Viewpoints* (p. 34–49). GALE - CENGAGE Learnig.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of error - the Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. First Vintage Books Edition.
- Raymond, M., Steen, S., & Cristo, A. H. (2012). *As novas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rowe, E., & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340–356. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>
- Sanders, R. (2018). The New Orleans public education experiment. Em R. Sanders, D. Stovall, & T. White (Orgs.), *Twenty-first-century Jim Crow Schools - The impact of charter on public education* (p. 1–39). Beacon Press.
- Santos, M. (2016). *Escolas entre o público e o privado: charter schools, escolas livres, escolas independentes* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/handle/10773/21395>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (in press). Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*.
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., & Maxwell, B. (2019). Emerging schooling landscapes in England: How primary system leaders are responding to new school groupings. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 331–348. <https://doi.org/10.1177/1741143217751079>

CC BY 4.0



CIDTFF | Indagatio Didactica | Universidade de Aveiro

379

- Termes, A., Bonal, X., & Verger, A. (2015). *Alianzas Público-Privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los Colegios en Concesión de Bogotá* (Número 66).
- Thompson, G., Mockler, N., & Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Torres, A. C., & Golann, J. W. (2018). NEPC review: Charter schools and the achievement gap. *National Education Policy Center Review*, April 1–14. <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-no-excuses>
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- West, A., & Wolfe, D. B. (2019). Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. *London Review of Education*, 17(1), 70–86. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.06>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>
- Zancajo, A., Fontdevila, C., & Verger, A. (2022). Las Alianzas Público-Privadas en Educación: Debates, Modelos Y Horizontes Regulatorios en los Países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 6–32. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, June. <https://doi.org/10.1177/14749041211023339>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). Education privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends in educational privatization. Em F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne (Orgs.), *Reimagining Globalization and Education* (p. 105–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207528-8>

Artigo 6 – Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses

Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2024). Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos*, 9(e22574), 1–22.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.22574.001>

Uma escola independente é uma resposta aparentemente fácil para resolver os problemas da escola pública. Porém, sabemos que uma escola inclusiva e de qualidade não caberia nesse modelo (como vemos acontecer nas escolas privadas e até nas IPSS). A obrigação do Estado é dotar a Escola Pública de materiais diversos, internet para todos e incentivo aos professores através de um vencimento justo que faça jus ao grau de responsabilidade que ser professor representa.


R 52

Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses*


Gestión privada de escuelas públicas – percepciones de profesores portugueses

Private management of public schools – perceptions of Portuguese teachers

Mariline Grangeia Santos**

 <https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>

António Augusto Neto-Mendes***

 <https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

Resumo: O envolvimento do setor privado na prestação de serviços públicos, associado à modernização da administração pública, originou diversas Parcerias Público Privadas. Destas parcerias em Educação, destacam-se as *charter schools*, dos Estados Unidos, um modelo de escola pública gerida por entidades privadas. O XIX Governo Constitucional de Portugal, em 2013, apresentou uma proposta semelhante denominada “escolas independentes” que acabou por não ser implementada em virtude da mudança de ciclo político em 2015. Este estudo pretende retomar o debate sobre essa proposta e analisar as percepções de docentes portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas, em relação às suas vantagens e desvantagens. Trata-se de estudo de natureza mista predominantemente quantitativo. Da análise de dados, recolhidos através de inquérito por questionário aplicado nacionalmente, concluiu-se que 75% dos participantes discordam da atribuição da gestão de escolas públicas ao setor privado; a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos adaptados à comunidade é a vantagem mais valorizada; o aumento da corrupção financeira e da segregação estão entre as desvantagens mais preocupantes.

Palavras-chave: Gestão da Escola Pública. Privatização. Portugal.

Resumen: La participación del sector privado en la prestación de servicios públicos, asociada a la modernización de la administración pública, originó diversas Asociaciones Público-Privadas. De estas alianzas en Educación, se destacan los colegios concertados (*charter schools*), de Estados Unidos, un modelo de escuela pública gestionado por entidades privadas. El XIX Gobierno Constitucional de Portugal, en 2013, presentó una propuesta similar llamada "escuelas independientes" que terminó por no implementarse debido al cambio de ciclo político en 2015. Este estudio tiene como objetivo retomar el debate sobre esta

* Os autores agradecem à Dra. Silvana Stremel, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e à investigadora Márcia Pinto, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro pela revisão de texto.

** Universidade de Aveiro, Mestre em Ciências da Educação, bolsista de doutoramento financiada pelos Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCI), no âmbito do projeto com a referência 2020.04476.BD. *E-mail:* <mariline.santos@ua.pt>.

*** Universidade de Aveiro, Doutorado em Ciências da Educação, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) e investigador do CIDTFF. *E-mail:* <amendes@ua.pt>.

propuesta y analizar las percepciones de docentes portugueses sobre la gestión privada de las escuelas públicas, en relación a sus ventajas y desventajas. Se trata de un estudio de naturaleza mixta, predominantemente cuantitativo. Del análisis de los datos, recolectados por medio de un cuestionario aplicado nacionalmente, se concluyó que el 75% de los participantes está en desacuerdo con la atribución de la gestión de las escuelas públicas al sector privado; la autonomía pedagógica para la definición de proyectos educativos adaptados a la comunidad es la ventaja más valorada; El aumento de la corrupción financiera y de la segregación están entre las desventajas más preocupantes.

Palabras clave: Gestión de Escuela Pública. Privatización. Portugal.

Abstract: The involvement of the private sector in the provision of public services, coupled with the modernization of public administration, has given rise to various Public-Private Partnerships. Among these partnerships, in the field of education, we highlight the charter schools, from the United States, a model of public school managed by private entities. The XIX Constitutional Government of Portugal, in 2013, presented a similar proposal called “independent schools” which ultimately was not implemented due to a change in the political cycle in 2015. This study aims to resume the debate on this proposal and analyze the perceptions of Portuguese teachers about the private management of public schools, its advantages and disadvantages. This is a predominantly quantitative mixed-method study. From the data analysis, collected through a questionnaire survey applied nationally, it was concluded that 75% of participants disagree with assigning the management of public schools to the private sector; pedagogical autonomy for defining educational projects tailored to the community was the most valued; the increased financial corruption and segregation are among the most concerning disadvantages.

Keywords: Public school management. Privatization. Portugal.

Introdução

A participação do setor privado na prestação de serviços públicos, inclusive na área da Educação, é cada vez mais frequente e transversal a diferentes sistemas educativos (Díez-Gutiérrez, 2020; Jules; Jefferson, 2016). Associada à modernização da administração pública, a “governança híbrida neoliberal” (Díez-Gutiérrez, 2020, p. 13, tradução nossa) está na origem de uma diversidade de Parcerias Público Privadas (PPP) (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022) das quais destacamos a *charter schools* (CS).

Resumidamente, as CS são escolas públicas geridas por entidades privadas que podem ser constituídas por professores, famílias, empresas ou outros atores da sociedade civil, em consórcio ou individualmente (Dallavis; Berends, 2023; Mullen; Bartlett, 2022). Estas escolas, criadas por contratualização entre a entidade gestora e o estado, são de frequência gratuita, financiadas sobretudo pelo Estado, mas que, dependendo da regulamentação estatal, podem recorrer a outras fontes de financiamento (fundações, empresas, patrocinadores individuais) e obter fins lucrativos. As entidades financiadoras e as entidades estatais monitorizam e fiscalizam a qualidade das escolas através de resultados académicos, controle financeiro e cumprimento das disposições legais contratuais. Caso a escola não cumpra os objetivos contratuais, ela pode ser encerrada (Dallavis; Berends, 2023; Santos; Rodrigues, 2021).

Comparativamente às escolas públicas tradicionais, as CS possuem elevado nível de autonomia tanto em termos de gestão pedagógica (definição de currículos, programas e projetos educativos) como em termos de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (McWilliams, 2017; Thompson; Mockler; Hogan, 2022). O modelo de escolas surgiu inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), em 1991, como produto de uma reforma educativa profunda que resultou da alegada falência da escola pública, sob o pressuposto de que a liberdade de escolha, o aumento da autonomia e um modelo de gestão privada seriam impulsores da qualidade da Educação (Ravitch, 2014; Santos, 2016).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Marilene Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

Este modelo rapidamente foi adotado noutros locais, sobretudo em países onde a ideologia neoliberal prevalece mais fortemente ou onde o apoio à gestão direta dos serviços públicos pelo Estado é menor (Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017), por exemplo: na Suécia (*friskolor*), em 1992 (Rönnerberg *et al.*, 2022); no Canadá, em 1994 (Mindzak, 2015); na Colômbia (*colégios en Concesión*), em 1999 (Edwards Jr.; DeMathews; Hartley, 2017); na Inglaterra (*academies*), em 2002 (Baxter; Cornforth, 2021); na Nova Zelândia (*Kura Hourua*), em 2013 (Courtney, 2017); entre outros exemplos.¹

Não estando totalmente imune a estas tendências de modernização e de reforma educativa mundial (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018), também em Portugal, em 2013, durante o XIX Governo Constitucional, surgiu uma proposta de um modelo de *charter school* denominado de “escolas independentes”, como analisaremos no próximo ponto.

O “quase-projeto” português – origem e debates

A primeira menção ao termo “escolas independentes” emergiu durante o XIX Governo Constitucional, em 2013, no *Guião para a Reforma de Estado* (GRE), associada à urgência de modernização do Estado. Modernização esta que adviria da participação de diversos atores na prestação de serviços e de princípios associados às dinâmicas de mercado, de competição e de liberdade de escolha.

Esta relação observa-se logo no índice do GRE, num ponto denominado “Um Estado Moderno no Séc. XXI”: “3.9 Educação: propostas de autonomia, liberdade de escolha e escolas independentes” (Portugal, 2013, p. 5). O documento reforça a perspectiva de que um Estado moderno exige a participação de diversos setores no campo da Educação para além do próprio Estado (local ou central), inclusivamente dos “setores cooperativo, privado e social” (Portugal, 2013, p. 71). Fala-se também na necessidade de se dar “[...] um novo impulso à qualidade do ensino” e de se impulsionar a liberdade de escolha das famílias (Portugal, 2013, p. 71). É nesta sequência que surgiu a proposta de “escolas independentes”.

Relativamente às “escolas independentes”, no GRE, pode ler-se o seguinte:

Trata-se, aqui, de convidar, [...] mediante procedimento concursal, a comunidade dos professores a organizar-se num projecto de escola específico, de propriedade e gestão dos próprios professores, mediante a contratualização com o Estado do serviço prestado e do uso das instalações. Essa oportunidade significa uma verdadeira devolução da escola aos seus professores e garante à sociedade poder escolher projetos de escola mais nítidos e diferenciados (Portugal, 2013, p. 73).

Na versão final do GRE, publicada em 2014, replica-se a definição acima e apresentam-se as “escolas independentes” como medida a implementar a partir de 2015 (Portugal, 2014, p. 94).

O programa eleitoral da Coligação “Portugal à Frente” (PAF) e a “Carta de Garantias”, apresentados pela coligação entre o Partido Social Democrata e o Centro Democrático e Social (PSD/CDS) às eleições legislativas de 2015, retomou a menção às “escolas independentes”. Nestes documentos, a medida justifica-se pela necessidade de combater o insucesso e o abandono escolar, como forma de apostar na “qualidade” e defender a “exigência” através da “diferenciação de projetos públicos” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 13). O objetivo seria igualmente o de aumentar a autonomia das escolas (PSD/CDS, 2015, p. 7), acrescentando-se que as “escolas

¹ Houve uma tentativa de implementação do programa CS no Brasil, em 2014 (Nazareth, 2019) embora não seja consensual entre os investigadores que se trate do mesmo modelo de escolas por não estar associado a políticas de liberdade de escolha (Adrião, 2018).

independentes” poderiam partir de projetos apresentados também pela iniciativa privada, através de “[...] consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS²” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 21).

Se tivermos por base o conceito de CS e o compararmos com a definição de “escolas independentes” que surgiu no GRE, conseguimos perceber as semelhanças entre os dois modelos de escola (Santos, 2016). Tal como as CS, as “escolas independentes” seriam organizadas em torno de um projeto educativo específico, geridas por professores ou por um consórcio mediante um contrato com o estado (Santos, 2016), e surgiriam dentro das “[...] propostas para maior autonomia e liberdade de escolha” (Portugal, 2014, p. 56) e de promoção da “qualidade do ensino” através da “concorrência saudável entre municípios” (Portugal, 2013, p. 72).

À época, emitiram-se pareceres contra as “escolas independentes” sobretudo da oposição política e de organizações sindicais (Santos, 2016). Tendo em conta que o presente artigo versa sobre a percepção de docentes sobre este modelo de escola, centremo-nos na opinião dos sindicatos de professores. De acordo com estas organizações, as soluções apresentadas no GRE seriam uma forma do Estado se demitir da sua responsabilidade de “garantir a universalidade e equidade” (Fonseca, 2013), ou seja, um processo de “reforma do Estado” em que a palavra-chave é “desresponsabilização”, “[...] nuns casos através da transferência de competências para níveis locais (municipalização e contratos de autonomia com escolas e agrupamentos), noutros pela privatização (novo tipo de contratos de associação, criação de escolas independentes e cheque-ensino)”, como afirma a Federação Nacional dos Professores – FENPROF (2014, p. 6). Ainda acrescentam que a pretensão do governo seria “[...] livrar-se das escolas e dos seus profissionais” (FENPROF, 2013).

Nas diversas reações dos sindicatos, saía reforçada a acusação de que, de “forma mais ou menos dissimulada”, através da criação de “escolas independentes”, entre outras medidas, o governo tencionava “[...] avançar com medidas que se orientam para a privatização da educação” (FENPROF, 2015, p. 2). Conforme o divulgado pela FENPROF, a abertura de “escolas independentes” resultaria na concentração da gestão das escolas nas mãos de “grupos empresariais que atuam no setor (GPS e companhia)” (FENPROF, 2013). Isto, “[...] para além de satisfazer princípios ideológicos e apetites de operadores privados, teria como consequência uma tremenda redução das respostas públicas de educação, com implicações gravíssimas também para os profissionais docentes” (FENPROF, 2015, p. 16), “[...] ao nível dos salários dos professores, das condições de trabalho nas escolas, dos resultados escolares dos alunos”, como afirma Mendonça (2014, p. 3), em outras palavras, “[...] **desestruturação e desregulação do sistema público de educação**”, conforma o Sindicato dos Professores do Norte – SPN (2014, p. 1).

Em outubro de 2015, formou-se o XX Governo Constitucional, por maioria relativa conseguida pela Coligação PAF. Este Governo tomou posse a 30 de outubro de 2015; no entanto, foi demitido pouco tempo depois, a 26 de novembro de 2015, em resultado da apresentação de moções de rejeição ao seu programa governamental pelos partidos de oposição (Santos, 2016). Com a mudança de Governo, do XX para o XXI, algumas das propostas de fomento de mercado na área educacional, onde se incluíam as “escolas independentes”, sofreram um retrocesso. Como resultado, o debate em torno destas medidas terminou deixando várias questões sem respostas (Santos, 2016). Este artigo, que faz parte de um estudo mais amplo, pretende retomar o debate em torno das “escolas independentes” e analisar as percepções de docentes sobre a gestão privada de escolas públicas.

² IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Marilene Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

Procedimentos metodológicos

O presente estudo teve como principais objetivos analisar as percepções existentes sobre o modelo *charter schools*, as suas vantagens e desvantagens e a possibilidade de implementação de um modelo semelhante em Portugal. Tendo em conta o extenso universo a inquirir, os docentes dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) de Portugal continental³, optou-se pelo inquérito por questionário (IQ) como instrumento de recolha de dados.

Não tendo sido identificado nos diversos estudos analisados um IQ adequado à presente investigação, foi necessário proceder à construção e validação de um novo instrumento para a recolha dos dados necessários. A primeira versão do IQ foi elaborada de acordo com as sugestões de Hill e Hill (2012), tendo posteriormente sido analisada por um painel de peritos constituído por investigadores das áreas das Ciências da Educação e das Ciências Políticas que avaliaram tanto a fiabilidade como a validade do instrumento (Cohen; Manion; Morrison, 2017; Hill; Hill, 2012). Das sugestões de melhoria apresentadas pelo painel, elaborou-se uma versão final e aplicou-se um pré-teste com os mesmos elementos para determinar o tempo necessário para preencher o questionário e avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento pelos respondentes (Hill; Hill, 2012).

Para além de uma seção relacionada com o levantamento de dados sociodemográficos, o IQ possuía sete seções e era composto por 13 questões, sendo 12 fechadas de carácter obrigatório e uma aberta, não obrigatória. No que diz respeito às questões de resposta fechada, recorremos a escalas de intensidade ou de apreciação (Cohen; Manion; Morrison, 2017). A cada afirmação, associaram-se cinco respostas, podendo cada inquirido selecionar apenas uma de acordo com o seu nível de concordância (Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Não concordo, nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente) ou com o nível de importância de cada uma (de um a cinco). Os dados recolhidos nas questões fechadas, variáveis quantitativas, foram alvo de análise estatística descritiva recorrendo-se a programa de análise de dados.

Quanto aos dados recolhidos na questão aberta, variáveis qualitativas, procedemos à análise de conteúdo. Para a definição das categorias, seguiram-se as etapas sugeridas por Bardin (2016): pré-análise para constituição do *corpus* de análise e leitura flutuante para definição das categorias; exploração do material e codificação das unidades de registo; e tratamento e interpretação dos dados obtidos.

Selecionaram-se para análise as repostas das quais se pudesse inferir um parecer favorável ou desfavorável ao modelo, separadas em duas categorias principais: “Parecer favorável”; “Sim, mas...”; “Parecer desfavorável”. Após esta primeira categorização, as unidades de análise foram codificadas de acordo com as subcategorias definidas no decorrer da segunda leitura, conforme se poderá verificar no ponto referente à apresentação de resultados (Tabela 10). No processo de averiguar a fidelidade da codificação, recorremos a inter-codificadores (Esteves, 2006).

O presente estudo possui uma natureza mista, sendo predominantemente quantitativo. Neste caso, a integração envolve “[...] a combinação de questões abertas com questões fechadas de um questionário” e a respectiva análise recorrendo-se a métodos quantitativos (análise estatística) nas primeiras e a métodos qualitativos (análise de conteúdo) nas segundas (Creswell, 2007, p. 215).

Salvaguardadas as questões relacionadas com o Regime Geral de Proteção de Dados (RGPD), o IQ foi validado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer n.º 43/CED/2022) e autorizada a sua implementação pela Direção Geral da Educação, do Ministério da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

³ Devido à sua especificidade legislativa, não foram inquiridos os docentes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

(MIME)⁴.

O IQ foi aplicado *online*, através de formulário digital, enviado por *e-mail* a todas as direções de escolas (AE/ENA) do território de Portugal Continental a quem foi solicitada a divulgação junto dos docentes.

Resultados

Analisando os dados que permitem caracterizar a amostra (Tabela 1), observamos que a maioria dos docentes tem idade superior a 45 anos (40,3% possuem entre 45 e 55 anos de idade e 35,7% possuem entre 56 e 65 anos de idade).

Os docentes que constituem a amostra são, na sua maioria, integrados na carreira docente (75,3%). O grupo de recrutamento (GR) que possui maior representatividade é o de Matemática e Ciências Experimentais (24,5%), e a menor é a do GR de Educação Especial (5,3%). No que diz respeito às habilitações académicas, 68,2% dos inquiridos possuem Licenciatura ou equiparação e 28,9%, Mestrado ou Doutoramento. Relativamente à sua distribuição regional (NUTS II⁵), o Norte é a região mais representada (36,6%).

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos participantes

Dados	Intervalo	<i>n</i>	%
Idade	18-25	3	0,2%
	26-35	33	1,7%
	36-45	347	17,9%
	46-55	782	40,3%
	56-65	693	35,7%
	>65	35	1,8%
	NR	46	2,4%
Grupo de recrutamento	Educação Pré-Escolar	109	5,6%
	1.º CEB	268	13,8%
	Matemática e Ciências Experimentais	475	24,5%
	Expressões	252	13,0%
	Ciências Sociais e Humanas	267	13,8%
	Línguas	382	19,7%
	Educação Especial	102	5,3%
Habilitações	NR	84	4,3%
	Curso técnico superior	1	0,1%
	Bacharelato	29	1,5%
	Licenciatura (ou equiparado)	1323	68,2%
	Mestrado/Doutoramento	561	28,9%
Situação profissional	NR	25	1,3%
	A aguardar colocação	11	0,6%
	Contrato de prestação de serviços	7	0,4%
	Contrato de bolsa/estágio	1	0,1%
	Contrato de trabalho com termo	418	21,6%
	Contrato sem termo	1461	75,3%
NUT II	Reformado	2	0,1%
	NR	39	2,0%
	Alentejo	99	5,1%
	Algarve	134	6,9%
	Centro	673	34,7%

⁴ O registo do IQ pode ser consultado em: <http://mime.dgeec.mec.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=11447>. Acesso em: 20 dez. 2023.

⁵ Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Marilene Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

Área M. de Lisboa	323	16,7%
Norte	710	36,6%

Fonte: Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Legenda: n = número de participantes; NR = Não respondeu.

As primeiras questões teriam como objetivo perceber o nível de conhecimento dos inquiridos sobre a existência e funcionamento de CS noutros sistemas educativos, bem como da proposta de implementação de um modelo semelhante em Portugal.

Ao questionarmos sobre a existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros sistemas educativos, 51% dos docentes afirmaram ter conhecimento da existência deste modelo de escolas, mas apenas 8,3% admitiram conhecer o seu funcionamento. Dos inquiridos, 40,8% desconheciam a existência deste modelo de escolas públicas.

No que diz respeito à proposta do XIX Governo Constitucional denominada de “escolas independentes”, uma elevada percentagem dos inquiridos mencionaram não ter tomado conhecimento dela (71,5%); e apenas 28,5% tiveram conhecimento da proposta.

No segundo grupo de perguntas, solicitou-se aos docentes que indicassem o seu nível de concordância com a possibilidade de escolas públicas serem geridas por entidades privadas (Tabela 2) e com a constituição das entidades gestoras (Tabela 3). Quanto à possibilidade da gestão privada sob interferência mínima do governo central, a percentagem de discordância foi de 69,2% (59,3% discordaram totalmente, e 9,9% discordaram parcialmente). Esta percentagem de discordância aumentou para 76,4% quando associamos gestão privada à interferência do governo local (62% discordaram totalmente, e 14,4% discordaram parcialmente).

A manutenção da exclusividade da gestão da escola sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local) situa-se nos 75,1% (51,6% concordaram totalmente, e 23,5% concordaram parcialmente).

Tabela 2 – Possibilidade da gestão privada das escolas públicas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
Deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	59,3%	14,5%	8,5%	13,9%	3,9%
Deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	62,0%	14,4%	8,5%	11,8%	3,4%
Não deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	16,2%	11,0%	8,5%	12,1%	52,2%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	8,0%	11,0%	5,9%	23,5%	51,6%

Fonte: Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Legenda: DT = Discordo totalmente; DP = Discordo parcialmente; NC/ND = Não concordo, nem discordo; CP = Concordo parcialmente; CT = Concordo totalmente.

Num cenário de privatização da gestão da escola pública, a constituição das entidades gestoras, sempre que estas não incluam docentes na sua constituição, recolhe uma percentagem elevada de discordância, considerando a percentagem de discordância total e parcial (Tabela 3).

Analisando os dados apresentados na Tabela 3, cerca de 87% dos docentes discordaram da

gestão exercida por associações de pais; 72% discordaram da gestão entregue a consórcios entre município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos; 81% discordaram de entidades gestoras constituídas apenas por entidades privadas (empresas prestadoras de serviços educativos).

No que diz respeito a entidades gestoras que integrem docentes, os resultados variaram. Nos consórcios entre município, docentes e associações de pais, a discordância situa-se próxima dos 60% (44,7% discordaram totalmente, e 15,1% discordaram parcialmente). Quando as entidades gestoras são constituídas apenas por docentes, verificamos uma diferença substancial dependendo da existência ou não de formação especializada na área da administração escolar. Embora cerca de 55% dos inquiridos não concordem com uma entidade gestora que na sua constituição possua docentes sem obrigatoriedade de formação especializada (36,7% discordaram totalmente, e 18,4% discordaram parcialmente), quando se insere como condição a obrigatoriedade dessa formação, os resultados invertem e passamos a observar uma percentagem de concordância que ronda os 64% (39% concordaram parcialmente, e 24,9% concordaram totalmente).

Tabela 3 – Constituição da entidade gestora

Uma “escola independente” deveria ser gerida...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... por uma comunidade parental (associação de pais).	75,3%	11,7%	7,0%	5,4%	0,6%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	56,5%	15,6%	10,3%	15,7%	1,9%
... em consórcio (município e docentes).	41,1%	16,3%	10,5%	27,6%	4,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	44,7%	15,1%	8,8%	24,8%	6,7%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	16,5%	8,4%	11,2%	39,0%	24,9%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	36,7%	18,4%	13,7%	22,2%	9,0%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	66,1%	14,9%	9,1%	8,1%	1,9%

Fonte: Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

As CS surgiram no contexto educativo dos EUA associadas a um conjunto de vantagens. Foi solicitado aos docentes que avaliassem, numa escala de um (Nada importante) a cinco (Muito importante), a importância que cada uma das vantagens poderia ter no processo de abertura de uma “escola independente” (Gráfico 1).

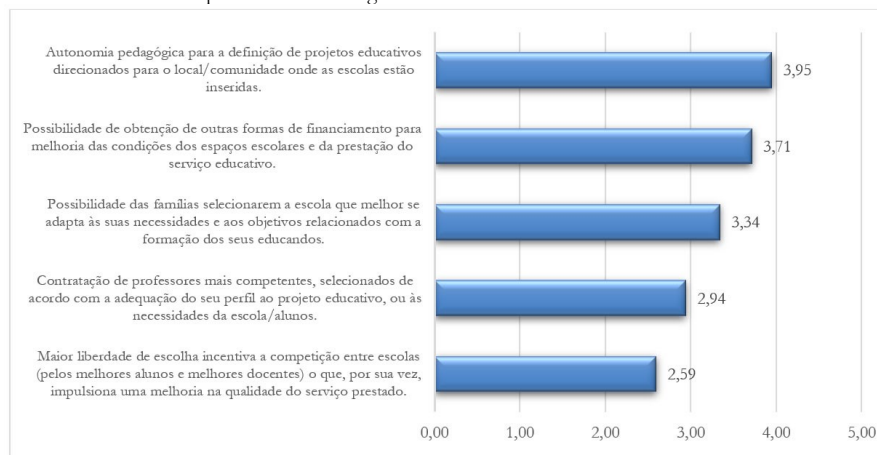
Das vantagens assinaladas, a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas foi a mais valorizada pelos docentes, seguindo-se a possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (considerando a percentagem de docentes que assinalou os dois níveis mais elevados da escala). Em terceiro lugar de importância, surgiu uma vantagem associada ao princípio da liberdade de escola, em outras palavras, a possibilidade de as famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos. A contratação direta de professores selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo ou às necessidades da escola/alunos surgiu em quarto lugar.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

A vantagem com menor importância para os docentes é a que está relacionada com as dinâmicas de competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) enquanto impulsionadoras da melhoria na qualidade do serviço educativo.

Gráfico 1 – Nível de importância das vantagens associadas às CS

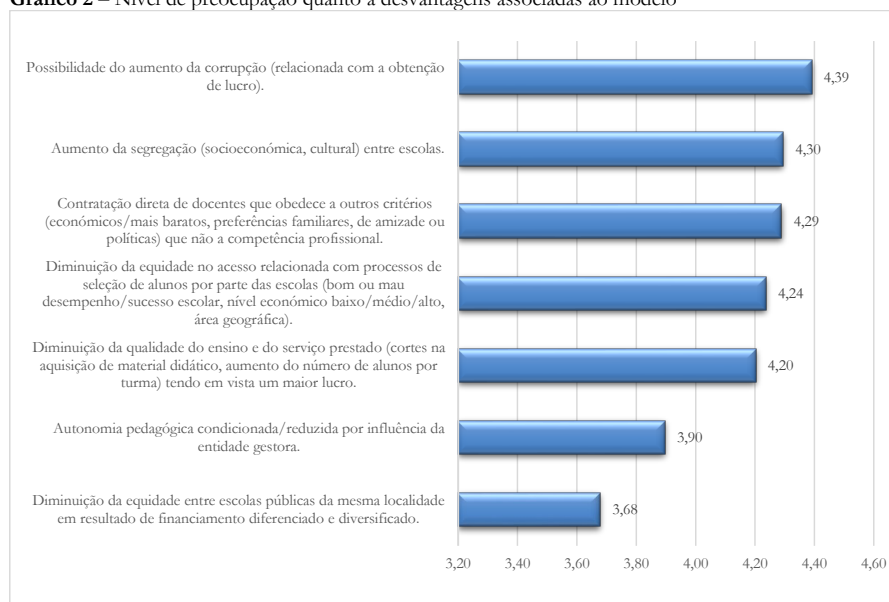


Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Quando solicitado que indicassem o nível de preocupação relativamente às desvantagens associadas às CS (Gráfico 2), embora não haja uma diferença substancial entre as cinco primeiras desvantagens assinaladas, verificamos que a maior preocupação se prende com o aumento da corrupção financeira, seguindo-se o aumento da segregação entre escolas, a questão da contratação direta dos docentes, diminuição da equidade no acesso (escolha de alunos) e a diminuição da qualidade do serviço prestado em função do lucro.

Os aspectos negativos que menos preocupam os docentes são a limitação da autonomia pedagógica por influência da entidade gestora e a diminuição da equidade entre escolas em resultado do financiamento diferenciado.

Gráfico 2 – Nível de preocupação quanto a desvantagens associadas ao modelo



Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Sobre as vantagens e desvantagens das CS, elaboraram-se quatro questões adicionais que se prendiam com a manutenção dos contratos ou encerramento em caso de incumprimentos (Tabela 4); a possibilidade de obtenção de financiamento alternativo e lucro (Tabela 5); a autonomia para a gestão de recursos humanos (Tabela 6); e sobre a liberdade de escolha da escola proporcionada pela abertura deste modelo de escolas (Tabela 7).

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento contratual, considerando as percentagens de discordância parcial e total, cerca de 71% dos docentes discordaram dessa opção e 58,4% concordaram com a manutenção do contrato mediante plano de recuperação. No que diz respeito a perderem a independência, as percentagens equilibram-se, 37% discordaram e 40% concordaram com essa possibilidade (Tabela 4).

Tabela 4 – Manutenção de contratos e encerramento de escolas

No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	13,7%	7,0%	20,8%	37,1%	21,3%
... deveria ser imediatamente encerrada.	49,9%	21,5%	14,6%	8,6%	5,4%
... deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	22,0%	14,5%	24,0%	28,4%	11,1%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e Antônio Augusto Neto-Mendes

Sobre o financiamento, de acordo com os dados da Tabela 5, apesar de cerca de 64% dos docentes concordarem que o financiamento das escolas dever ser exclusivamente estatal, uma percentagem próxima de cerca de 68% (considerando os valores total e parcial) concordou que se poderiam contemplar outras formas para além do estatal. No que diz respeito à obtenção de lucro, 50% dos docentes concordaram, e 35% discordaram dessa possibilidade. Dos inquiridos, 45,6% concordaram que a escola deve ser autónoma na decisão de obter lucro.

Tabela 5 – Possibilidades de financiamento e de lucro

	DT	DP	NC ND	CP	CT
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	10,5%	17,5%	8,0%	28,9%	35,0%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	18,0%	6,0%	8,1%	44,8%	23,1%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	15,1%	20,3%	14,5%	17,7%	32,3%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro ou não.	29,8%	9,2%	15,5%	26,7%	18,9%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

De acordo com a Tabela 6, 51% dos docentes discordaram da possibilidade de a contratação de docentes com formação pedagógica ser da autonomia da entidade gestora, sendo que a percentagem de discordância aumentou para 81% quando se retirou da condição a obrigatoriedade de formação pedagógica.

A percentagem de docentes que discordou da possibilidade de a entidade gestora ter autonomia no despedimento situou-se próxima dos 50%, mas a percentagem de concordância foi igualmente alta, rondando os 40%.

No que diz respeito ao poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho, 53% concordaram, e 36% discordaram dessa possibilidade.

Tabela 6 – Autonomia na gestão de recursos humanos (docentes)

As entidades gestoras deveriam...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino.	63,2%	17,3%	3,9%	12,5%	3,1%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	38,3%	12,9%	5,9%	26,8%	16,0%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	34,0%	16,5%	9,7%	29,2%	10,5%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	28,2%	7,4%	11,6%	26,9%	25,9%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

A abertura das CS teve por objetivo aumentar a diversidade de projetos educativos e escolas para promover a liberdade de escolha das famílias. Relativamente a esta questão, cerca de 63% dos

docentes consideraram que a rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha, e 88% consideraram não serem necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes (Tabela 7). Quando questionados se as “escolas independentes” promoveriam uma maior diversidade de escolas, as opiniões equilibraram-se entre percentagem de discordância (41%) e a de concordância (42%).

Tabela 7 – Liberdade de escolha da escola

	DT	DP	NC ND	CP	CT
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	27,2%	14,2%	16,8%	29,8%	12,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	8,2%	19,4%	9,1%	37,3%	26,0%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	25,9%	27,4%	11,3%	27,1%	8,1%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	2,0%	4,7%	5,2%	21,4%	66,8%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Nas últimas questões do IQ, solicitamos aos docentes que, numa escala de um a cinco, indicassem qual a probabilidade de integrarem uma entidade gestora ou de trabalhar numa “escola independente”.

Conforme a Tabela 8, 54% dos docentes assinalaram os dois níveis mais baixos da escala, significando nada provável tanto a probabilidade de integrarem uma entidade gestora como a trabalhar numa “escola independente”.

Tabela 8 – Probabilidade de integrarem uma entidade gestora

Numa escala de 1 a 5	1	2	3	4	5
Probabilidade de aceitar fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”	35,8%	18,5%	18,5%	17,3%	9,9%
Trabalharia numa “escola independente”? Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de o fazer?	36,4%	17,8%	22,2%	14,0%	9,6%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Para além destes dados quantitativos, foram também analisados os dados qualitativos obtidos nas respostas à questão aberta. Das 403 respostas à questão aberta, tendo em conta o foco do estudo e as categorias principais definidas, selecionaram-se 230 que constituem as unidades de análise para codificação (Tabela 9).

Tabela 9 – Seleção das unidades de análise

Categorias	<i>n</i>	%
Parecer favorável	13	5,7%
Sim, mas...	37	16,1%
Parecer desfavorável	180	78,3%
Total	230	100%%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e Antônio Augusto Neto-Mendes

Conforme se pode verificar na Tabela 9, a grande maioria dos comentários deixados apresentavam um parecer desfavorável à abertura deste modelo de escolas.

Após esta primeira categorização, passamos a codificar as unidades de acordo com subcategorias (Tabela 10).

Tabela 10 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	#	%
Parecer favorável			
	Identificação com o modelo	1	0,2%
	Modernização/desburocratização	2	0,5%
	Diversidade	2	0,5%
	Injustificado	3	0,7%
	Solução	4	1,0%
	Aspectos negativos/positivos	4	1,0%
Total parcial		16	3,8%
Sim, mas...			
	Aumento da segregação/Exclusão	1	0,2%
	Desregulação da carreira	1	0,2%
	Lucro	2	0,5%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	3	0,7%
	Crítica ao neoliberalismo	3	0,7%
	Entidade gestora	6	1,4%
	Regulação/supervisão estatal	7	1,7%
	Projetos específicos	7	1,7%
	Corrupção	8	1,9%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, econômica, política)	9	2,1%
	Condições oferecidas	16	3,8%
Total parcial		63	15,0%
Parecer desfavorável			
	Aumento da burocracia	2	0,5%
	Autonomia	5	1,2%
	Injustificado	10	2,4%
	Resultados noutros SE/outras PPP	12	2,9%
	Crítica ao modelo de gestão atual	16	3,8%
	Crítica ao modelo empresarial/privado	18	4,3%
	Crítica ao neoliberalismo	19	4,5%
	Lucro	27	6,4%
	Condições laborais	28	6,7%
	Aumento da segregação/exclusão	29	6,9%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	37	8,8%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, econômica, política)	42	10,0%
	Corrupção	45	10,7%
	Defesa/valorização da escola pública	51	12,1%
Total parcial		341	81,2%
Total		420	100,0%

Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Na primeira categoria – “Pareceres favoráveis”, foram efetuadas 16 codificações (3,7% do total). No conjunto de opiniões favoráveis, os inquiridos que as justificaram mencionaram: identificar-se com o modelo de escola ($n=1$); que ele permitiria aumentar a diversidade de projetos e de escolas para escolha dos pais (diversidade; $n=2$); que o modelo permitiria modernizar e desburocratizar as escolas públicas (modernização/desburocratização; $n=2$); que o modelo poderia ser uma solução para os atuais problemas existentes dentro do sistema educativo (solução; $n=4$), embora seja necessário prestar atenção aos aspectos negativos para potenciar os positivos (aspectos negativos/positivos; $n=4$).

A segunda categoria – “Sim, mas...” – dizia respeito aos pareceres favoráveis sob determinadas condições ou com alusão às condicionantes que o próprio modelo introduz nos contextos em que foi implementado. Nesta categoria, foram efetuadas 63 codificações (15% do total). Os respondentes concordaram que o modelo poderia ser implementado, no entanto mencionaram a possibilidade de alguns riscos: desregulação da carreira docente ($n=1$); aumento da segregação entre escolas e entre alunos ($n=1$); e diminuição da equidade ou aumento da desigualdade no acesso às escolas ($n=3$).

Apesar de apresentarem um parecer favorável à criação de “escolas independentes”, os docentes salientaram, enquanto crítica ao modelo neoliberal ($n=3$), que a competição não promove qualidade na educação e “desvirtua o objetivo maior da Educação Pública” (Resposta (R) 37). Para além disso, este modelo seria impraticável em Portugal dado o elevado risco de corrupção (corrupção; $n=8$), além de que a conjuntura social, cultural, económica ou política não o permitiria (conjuntura nacional/local; $n=9$).

Acrescentaram também que as “escolas independentes” seriam uma possibilidade para o contexto português nas condições seguintes: que não fosse permitido lucro (lucro; $n=2$); obrigatoriedade de regulação e supervisão estatal (regulação/supervisão; $n=7$) direcionadas exclusivamente para projetos educativos específicos (projetos específicos; $n=7$).

Ainda dentro deste grupo de respostas, identificamos que a aceitação do modelo dependeria das “condições oferecidas” ($n=16$), a saber: do “projeto da escola” ou do “vencimento auferido” (R 24); da garantia da “igualdade de oportunidades de acesso quer aos alunos, quer aos docentes” (R 27); de não “haver escolha de alunos ou docentes” (R 28); da “condição física” dos espaços escolares, da motivação e do estado emocional dos profissionais para fazer mais e melhor (R 29), entre outros exemplos.

A terceira categoria – “Parecer desfavorável” – foi a de maior dimensão, consequentemente com maior número de codificações ($n=341$, correspondendo a 81,2% do total). Dentro desta categoria, codificamos justificações para a discordância com a abertura de “escolas independentes” que se prendiam com: o eventual aumento da burocracia ($n=2$); a limitação da autonomia por parte das entidades gestoras ou da regulação estatal (autonomia; $n=5$).

Para além destes constrangimentos, os inquiridos justificaram a sua discordância estabelecendo comparação com resultados negativos associados ao modelo de CS e outras PPP ($n=12$); críticas ao modelo empresarial ($n=18$); críticas à ideologia neoliberal ($n=19$); diminuição das condições laborais dos docentes ($n=28$).

Foi igualmente identificada nas respostas a possibilidade de as “escolas independentes” poderem acentuar a segregação/exclusão ($n=29$), promoverem a diminuição da equidade e aumento da desigualdade dentro do sistema educativo português ($n=37$), pois “sabemos que uma escola inclusiva e de qualidade não caberia nesse modelo (como vemos acontecer nas escolas privadas e até nas IPSS)” (R 52).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e Antônio Augusto Neto-Mendes

A conjuntura nacional/local (social, cultural, econômica, política) ($n=42$) e o elevado risco de corrupção ($n=46$) foram as razões mais referidas pelos docentes para a não implementação do modelo. Os docentes consideraram que um maior investimento nas escolas existentes, passando pela definição de políticas que valorizem a escola pública e os seus professores, é preferível à abertura de qualquer outro modelo de escola ($n=50$).

Discussão

Em síntese, os resultados do estudo indicam que cerca de 50% dos docentes tinham conhecimento da existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, porém apenas 8% conheciam o seu funcionamento.

Constatamos que aproximadamente 75% dos inquiridos não concordaram com a entrega da gestão da escola pública ao setor privado e defendem que esta se deve manter sob tutela estatal no modelo existente de competências partilhadas entre governo central e governo local. Isto também pode ser corroborado pelo fato de, na análise aos comentários sobre o tema, termos obtido 78% de “pareceres desfavoráveis” ao modelo de “escolas independentes”.

Relativamente à constituição das entidades gestoras, das propostas apresentadas, os docentes apenas concordaram com aquela constituída por docentes detentores de formação em administração escolar. Este resultado levanta-nos ainda a questão de saber se os docentes terão consciência de que, ainda que a entidade gestora seja constituída por outros docentes, estes estariam a agir enquanto entidades privadas eventualmente ao serviço de pequenas, médias ou grandes empresas, nacionais ou multinacionais. A percentagem de discordância face às restantes propostas é elevada, chegando a valores que se situam acima dos 80% sempre que não se incluem docentes (comunidades parentais; empresas/organizações privadas).

Sobre especificidades relacionadas com o modelo de gestão desta tipologia de escola, nomeadamente a gestão dos recursos humanos, percebemos que cerca de 81% dos docentes discordaram da atribuição de autonomia para a contratação de docentes sem formação pedagógica. Quando se associa a obrigatoriedade de formação em ensino, ainda que a percentagem de discordância seja superior, as opiniões divergentes aproximam-se, 51% discordaram e 43% concordaram com a autonomia na contratação direta.

Ainda nesta vertente, e no que diz respeito ao foco na meritocracia e na responsabilização, quando falamos em autonomia no despedimento de docentes, 40% concordaram e 51% discordaram dessa possibilidade. No entanto, na questão de atribuição de prémios pelo bom desempenho, os resultados invertem-se (53% concordaram e 36% discordaram dessa possibilidade). Nas respostas abertas, percebemos a preocupação com este tema. Alguns professores observaram que: “Será posta em causa a equidade no tratamento de docente” (R 21); provocaria um “aumento da rivalidade entre colegas [...], menor reconhecimento de quem realmente trabalha” (R 125); elevaria “o risco de haver demasiada discrepância a nível de recompensa financeira do docente” (R 171), o que vai na linha da investigação realizada por Ravitch (2014). De acordo com esta autora, a atribuição de prémios e sanções em consequência da avaliação de desempenho e do cumprimento do contrato pretendia causar rupturas nas culturas de escola, no *status quo*, nas rotinas ineficientes, baseando-se no princípio de que “novos rostos, novas lideranças” e modelos de gestão empresarial produzissem inovação, mas, pelo observável no caso dos EUA, apenas introduziu no sistema educativo “disrupção” e “desmoralização” (Ravitch, 2014, p. 215). Ravitch acrescenta ainda que não existem evidências que comprovem que a gestão escolar baseada no mérito funcione – “[...] despedir os professores, diretores e fechar escolas não introduz melhoria no sistema educativo” (Ravitch, 2014, p. 214).

Das vantagens assinaladas, a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas foi a mais valorizada pelos docentes. Este resultado alinha-se, por exemplo, com um estudo realizado por Castro, Jabbar e Núñez Miranda (2022). De acordo com estes autores, a autonomia pedagógica e para a definição dos projetos educativos é um dos principais motivos pelo qual os docentes optam por trabalhar em CS nos EUA.

A vantagem com menor importância para os docentes é a que está relacionada com as dinâmicas de competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) enquanto impulsionadoras da melhoria na qualidade do serviço educativo. Pela análise dos comentários, percebemos que os docentes associam estas dinâmicas ao aumento da desigualdade e da segregação entre escolas, como observa um docente:

[...] a escola pública já é feita de muitas desigualdades, de muitas injustiças e de muitas camisas de forças. Já existem muitas “escolas” dentro da Escola. Aumentar a competição entre escolas não traria nada de positivo para os maiores interessados na instituição escola, os alunos (R 204).

Porém, a maior preocupação inerente à introdução das “escolas independentes” no sistema educativo português não é o potenciar da desigualdade ou da diminuição da equidade (que, curiosamente, surge em último lugar), mas, sim, o aumento da corrupção. Uma preocupação bem visível se atentarmos que foram identificadas 45 referências na análise dos comentários, a segunda subcategoria mais codificada.

Sobre o princípio da liberdade de escolha, um dos grandes motes em torno dos quais surge a proposta de “escolas independentes”, os docentes consideraram que a rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha, e a maioria considerou não serem necessárias outras escolas públicas, mas, sim, um maior investimento nas existentes.

Aliás, esta questão da valorização da escola pública é uma das referências mais presentes nos comentários deixados pelos docentes no final do IQ. De acordo com um dos participantes: “Portugal apenas necessita que efetivamente se invista na rede de escolas públicas existente, quer ao nível das instalações e materiais quer da real autonomia administrativa e pedagógica, bem como ao nível da valorização dos profissionais que nela trabalham” (R 211).

Considerações finais

Como vimos no início deste trabalho, as dinâmicas de mercado e o envolvimento do setor privado são percebidos por alguns setores políticos e sociais como indispensáveis à promoção da qualidade dos serviços públicos prestados e uma mais-valia em termos de eficiência, sobretudo económica, ou seja, o “[...] arquétipo da inovação e da modernização da administração pública” (Lima, 2021, p. 6).

Obviamente que estes não são os únicos motivos pelos quais se implementam programas como as CS nos sistemas educativos. Henig (2018) diz-nos que fatores políticos, tradição organizativa, ideologias partidárias e, cada vez mais, grupos de interesse económico possuem um papel fundamental nesta decisão. Sem esquecer, para além destes, a tendência para se imitarem outros contextos (Henig, 2018) e a crescente influência de organizações transnacionais (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

Não estando totalmente imune a estas “tendências”, também em Portugal surgiu no passado uma proposta de CS intitulada de “escolas independentes”. À época, o debate não foi muito expressivo e apenas algumas vezes se levantaram contra esta medida, sobretudo vindas da

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

oposição política e de organizações sindicais que acusavam o governo de desresponsabilização e tentativa de privatização da Educação, uma perspectiva também referida nos comentários deixados pelos participantes no IQ.

O fato de a amostra de respondentes (1,6% do universo) não ser representativa, uma das principais limitações do estudo, não nos permite generalizar sobre as percepções que os docentes possam ter dos modelos de gestão privada da escola pública. No entanto, é clara a sua posição de discordância e se refletirmos inclusive sobre o elevado número de comentários categorizados como “parecer desfavorável” (78%), esta posição sai claramente reforçada.

Partindo de conceitos relativos a um projeto não implementado, sobre o qual decorreu uma década e tendo por base modelos presentes noutros sistemas educativos, este estudo enfrenta ainda outra limitação – o conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a temática. Basta olharmos para os resultados obtidos nas duas primeiras questões e perceber que cerca de 41% dos inquiridos desconheciam a existência deste modelo de escolas noutros países e que 72% desconheciam ter havido uma proposta semelhante em Portugal. Isto nos faz questionar o quão distantes estão os centros de decisão política dos atores que estão diariamente nas escolas.

Embora, em parte, o desconhecimento sobre as CS e a proposta de “escolas independentes” possa ter sido dissipado com as informações dadas ao longo do IQ, não podemos descuidar a subjetividade, enquanto condicionante das respostas, de cada inquirido, a forma como cada um percipiona o seu papel enquanto docente e a sua relação com as lideranças escolares.

E é exatamente sobre o modelo de liderança escolar em vigor que recai a nossa atenção enquanto problemática de investigação futura. Apesar de existirem outros dados de relevo, não podemos deixar de considerar as observações dos docentes sobre a necessidade de se repensar o atual modelo de gestão escolar e o regresso a uma gestão dita democrática e colegial. A título de exemplo: “A atual gestão escolar tem de ser repensada mas parece-me, de todo, que as escolas independentes não serão a melhor opção!” (R 63); “A Gestão de uma escola deve ser feita pelos profissionais que nela trabalham, numa gestão colegial e democrática” (R 77). Inclusivamente, um dos inquiridos solicitou “efetuar-se um estudo, associado ao debate”, por exemplo, sobre “se os docentes [...] se sentiriam mais motivados para o desempenho do cargo, se o Diretor fosse eleito pelos seus pares” (R 203). Seria plausível, nesta linha de investigação, recolher dados que permitam aferir níveis de satisfação com o atual modelo de gestão, comparativamente ao modelo colegial existente anteriormente, e possíveis propostas de sua alteração.

Com a mudança para o XX Governo, em 2015, as “escolas independentes” extinguíram-se e, praticamente decorrida uma década, o que podemos observar? A investigação recente feita no contexto português fala-nos de “[...] incorporação e implementação de princípios de racionalidade empresarial” (Afonso; Mendes, 2018, p. 3), de “impregnação empresarial” na gestão das escolas públicas (Lima, 2021, p. 131) e da “[...] intensificação da subcontratação de serviços educativos oferecidos pelas escolas” (Antunes *et al.*, 2021, p. 4). Dinâmicas estas que se associam aos complexos processos de privatização da escola pública (Ball; Youdell, 2007; Lima, 2018b).

É certo que desde a mudança de ciclo político não se voltou a ouvir falar em gestão privada da escola pública, pelo menos nos termos a que se associa o modelo de *charter school* com uma entidade gestora “privada”. Entretanto, tendo por base Lima (2018a, 2018b, 2021), Antunes *et al.* (2021) e Afonso e Mendes (2018), levantam-se uma série de questões associadas: se pensarmos no conselho geral enquanto entidade gestora “[...] onde se encontram representados os diferentes ‘stakeholders’” e o entendermos como “uma espécie de “*chief executive officers*” (Lima, 2018b, p. 141); se considerarmos o reforço do poder da figura do diretor (Antunes *et al.*, 2021) e os observarmos como os “*chief operating officers*” (Lima, 2018b, p. 141); se analisarmos o foco na *accountability* e “[...] a

definição de indicadores e de parâmetros de referência de qualidade e de sucesso educativos” (Antunes *et al.*, 2021, p.4); a importância dos resultados das avaliações externas (dos alunos, das escolas) e respectivos *rankings* (Afonso; Mendes, 2018; Antunes *et al.*, 2021; Lima, 2021); entre muitas outras dinâmicas e parcerias. Será o atual modelo de gestão da escola pública portuguesa tão diferente do modelo privado a que se associam as *charter schools*? Dito de outro modo, o que é ainda da responsabilidade do setor público dentro do atual modelo de gestão da escola pública? A colocação e o recrutamento dos docentes? O financiamento? E as atividades de suporte à gestão e ao funcionamento da escola (plataformas, alimentação, transporte, limpeza, manutenção, segurança)? Quantas delas são da responsabilidade do setor público (escola, governo local ou central)? Quantas delas são atribuídas ao setor privado? Quantas delas decorrem da partilha de responsabilidades entre o público e o privado? Não estarão já as atuais escolas públicas num espaço híbrido algures entre o público e o privado?

Embora se denote algum desconforto face ao atual modelo de gestão por parte dos participantes neste estudo, as respostas e os dados obtidos não nos permitem perceber se os docentes o encaram como uma forma de privatizar a educação. Daí que Ball e Youdell (2007) usem o termo de “privatização oculta” por serem, como reforça Lima (2018b, p. 139), “[...] práticas dificilmente reconhecíveis enquanto tal pelos atores sociais implicados por não serem nomeadas como tal”, no entanto, “[...] não é por não serem nomeadas como privatização que permaneçam ocultas” (Lima, 2018b, p. 139), como é o caso das parecerias estabelecidas com empresas privadas.

Em termos conclusivos, o que podemos aprender com as CS é que a privatização da gestão da escola pública não contribuiu para a melhoria da qualidade da Educação, pelo contrário, agravou a já existente segregação entre escolas, entre alunos, e contribuiu para a diminuição da equidade dentro do sistema educativo, inclusive no que diz respeito às condições laborais dos docentes (Henig, 2018; White, 2018), para além de concorrer para o deteriorar dos valores democráticos associados à Escola dita pública (Ravitch, 2014).

Diane Ravitch, uma das principais defensoras do modelo CS e que, após uma extensa investigação, reverteu a sua posição, menciona outras soluções para melhorar a qualidade da Educação que não passam pela privatização, nem da escola nem da sua gestão, mas da sua valorização enquanto responsabilidade pública e não como bem de consumo (Ravitch, 2014).

As CS estão amplamente estudadas (e continuam a sê-lo) nos diversos contextos em que estão estabelecidas. As controvérsias, os debates, as vantagens e desvantagens que se lhes sobrepõem estão devidamente documentados (Dallavis; Berends, 2023; Mullen; Bartlett, 2022; Ravitch, 2014). Todas as questões, sugestões, recomendações e reflexões, sobretudo éticas e políticas, resultantes dessas investigações devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e económica da sua implementação em sistemas educativos onde não existem. No caso português, esperamos com este estudo ter contribuído para um debate mais informado sobre o tema.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AFONSO, A. J.; MENDES, G. M. L. Políticas de administração e gestão em países da lusofonia: perspectivas críticas sobre a nova gestão pública e a pós-burocracia em educação. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, n. 127, p. 1-10, out. 2018. DOI:

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Marilene Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

<https://doi.org/10.14507/epaa.26.4254>

ANTUNES, F.; BARROS R.; CARVALHO, M. J.; SANTOS, A. L. F. dos; VELOSO, E. C.; VILARINHO, E. Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in Education**. Brussels: Education International, jul. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAXTER, J. A.; CORNFORTH, C. Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. **Public Management Review**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 567-589, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>

CASTRO, A. J.; JABBAR, H.; NÚÑEZ MIRANDA, S. School choice, teachers' work, and professional identity. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 104, p. 1-30, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8. ed. New York: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>

COLIGAÇÃO PORTUGAL À FRENTE. **Agora Portugal tem mais**: Programa Eleitoral. 2015. Disponível em: <https://www.psd.pt/sites/default/files/2020-09/programa-eleitoral-2015.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

COURTNEY, B. Unpacking the initial development of New Zealand's charter schools. **Waikato Journal of Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 45-59, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15663/wje.v22i1.559>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa-método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALLAVIS, J. W.; BERENDS, M. Charter Schools after three decades: reviewing the research on school organizational and instructional conditions. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 1-30, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7364>

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 83, n. 1, p. 13-29, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>

EDWARDS JR., D. B.; DEMATHEWS, D.; HARTLEY, H. Public-private partnerships, accountability, and competition: theory versus reality in the Charter Schools of Bogotá, Colombia. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 25, n. 10, p. 1-36, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2556>

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á. de; PACHECO, J. A. **Fazer Investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. A propósito do guião sobre o programa de desmantelamento das funções sociais do Estado na vertente "Educação". **FENPROF**, Lisboa, 2 nov. 2013. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/a-proposito-do-guiao-sobre-o-programa-de-desmantelamento-das-funcoes-sociais-do-estado-na-vertente-educacao>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 9, e22574, p. 1-22, 2024
Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>

19

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. Pelo direito a ser professor, toca a reunir pelos ECD. **Jornal da FENPROF**, Lisboa, n. 272, p. 1-31, jul. 2014. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/jf-272-julho-2014>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. Inequívoco – 52.561 (97,84%) disseram NÃO à municipalização. **Jornal da FENPROF**, Lisboa, n. 278, jun. 2015. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/jf-278-junho-2015>. Acesso em 21 dez. 2023.

FONSECA, S. FNE critica [sic] sinais de desresponsabilização na Educação. **Diário de Notícias**, [s. l.], 30 out. 2013. Disponível em: <https://www.dn.pt/politica/fne-critica-sinais-de-desresponsabilizacao-na-educacao-3506643.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HENIG, J. Charters schools in a changing political landscape. *In*: ROTBERG, I.; GLAZER, J. (ed.). **Choosing Charter: better schools or more segregation?**. New York: Teachers College Press, 2018. p. 6-37.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

JULES, T. D.; JEFFERSON, S. S. The Next educational bubble – educational brokers and education governance mechanisms: who governs what!. *In*: JULES, T. D. (ed.). **The global educational policy environment in the fourth industrial revolution: gated, regulated and governed**. Chicago: Emerald Publishing, 2016. v. 26. p. 123-147.

LIMA, L. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.249276>

LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>

LIMA, L. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018b.

MCWILLIAMS, J. A. The neighborhood school stigma: school choice, stratification, and shame. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 221-238, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210317705740>

MENDONÇA, M. Ainda e sempre abril. **spninformação**, Porto, n. 63, p. 3-4, maio 2014. Disponível em: <https://www.spn.pt/Media/Default/SPNinforma%C3%A7%C3%A3o/SPNinf63.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MINDZAK, M. What happened to Charter Schools in Canada? **Equity and Excellence in Education**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 105-117, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.991162>

MULLEN, C. A.; BARTLETT, T. C. Charter movement controversy: an American public charter school case study. **Education Inquiry**, [s. l.], v. 00, n. 00, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>

NAZARETH, H. **Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede Goiana de educação básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Mariline Grangeia Santos e António Augusto Neto-Mendes

PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA. CENTRO DEMOCRÁTICO E SOCIAL. **Linhas de orientação geral para a elaboração do programa eleitoral**: Legislativas 2015. Lisboa: PSD e CDS, 2015.

PORTUGAL. **Guião para a reforma de estado - um estado melhor**. Lisboa: Governo da República Portuguesa, 2013. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/vpm/documentos-oficiais/20131030-vpm-reforma-estado.aspx>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PORTUGAL. **Um estado melhor**. Lisboa: Governo da República Portuguesa, 2014. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/vpm/documentos-oficiais/20140508-vpm-reforma-estado.aspx>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RAVITCH, D. **Reign of error**: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. New York: First Vintage Books Edition, 2014.

RÖNNBERG, L.; ALEXIADOVA, N.; BENERDALA, M.; CARLBAUMA, S.; HOLMB, A.-S.; LUNDAHL, L. Swedish free school companies going global: spatial imaginaries and movable pedagogical ideas. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 9-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008115>

SANTOS, M. **Escolas entre o público e o privado: charter schools, escolas livres, escolas independentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

SANTOS, M.; RODRIGUES, C. A privatização da gestão e a promessa de garantia de qualidade nas organizações educativas: o caso das *Charter School* (EUA). In: GONÇALVES, M.; FONSECA, D.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A.; COSTA, J. A. (org.). **(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2021. p. 289-312.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE. Tomada de posição. Professores exigem participar na decisão sobre a transferência de competências para os municípios e reafirmam a sua rejeição de uma eventual atribuição de competências curriculares e pedagógicas e de gestão de pessoal docente. **SPN**, Porto, 8 jul. 2014. Disponível em: https://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/700/10/9/tomadaposicao_matosinhos_9julho.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

THOMPSON, G.; MOCKLER, N.; HOGAN, A. Making work private: autonomy, intensification and accountability. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 83-104, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

VERGER, A.; STEINER-KHAMSI, G.; LUBIENSKI, C. The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. **Globalisation, Societies and Education**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 325-340, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

WHITE, T. From community schools to charter chains. *In*: SANDERS, R.; STOVALL, D.; WHITE, T. (org.). **Twenty-first-century Jim Crow Schools**: The impact of charter on public education. Boston: Beacon Press, 2018. p. 69-105.

ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulativos en los países de la OCDE. **Journal of Supranational Policies of Education**, [s. l.], n. 15, p. 6-32, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>

Recebido em 05/11/2023

Versão corrigida recebida em 15/12/2023

Aceito em 17/12/2023

Publicado online 08/01/2024

Capítulo 3 |

Considerações Finais

Considerações finais

Public education is a basic public responsibility: we must not be persuaded by a false crisis narrative to privatize it. It is time for parents, educators, and other concerned citizens to join together to strengthen our public schools and preserve them for future generations. The future of our democracy depends on it.

(Ravitch, 2014, p. 9)

A reestruturação dos sistemas educativos, tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, em parte resultante dos fenómenos de globalização e das influências transnacionais, centra-se sobretudo na promoção de reformas educativas de índole neoliberal que sintetizámos nos A1 e A2.

De acordo com vários autores, subjacente à ideologia neoliberal está a defesa do afastamento e a diminuição do poder do Estado, a desregulação, argumentando-se com a inovação do setor privado e a supremacia do mesmo em relação aos serviços públicos, quer em eficiência quer em eficácia, e o fomento de abordagens orientadas para o mercado educativo (Edwards Jr. & Means, 2019; Gutiérrez et al., 2022; Poole et al., 2020; Winchip et al., 2019; Yoon & Winton, 2020; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022; Zancajo, Verger, et al., 2022).

A ineficiência estatal, principal justificação para a falta de qualidade dos serviços públicos prestados, seria facilmente suplantada pela implementação destas dinâmicas de mercado, dinâmicas estas reguladas pelo próprio Estado (Cone & Brøgger, 2020; Lima, 2018; Silva et al., 2020).

Assistimos desta forma a uma reconfiguração do próprio Estado, que passa de provedor a regulador, à introdução e sobrevalorização de modelos de avaliação de desempenho com enfoque nos resultados, processos de descentralização territorial e de serviços, bem como a diversificação de prestadores de serviços públicos (Antunes & Viseu, 2019; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016; Verger, 2019).

À medida que os mercados educativos evoluem e o número de atores privados envolvidos aumenta, torna-se, de acordo com os defensores destas reformas, cada vez menos relevante atribuírem-se rótulos “público” ou “privado” quando se fala de organizações escolares (Gutiérrez et al., 2022; Lima, 2018; Lubienski, 2016). Por um lado, existe o “privado” que muitas vezes depende do estado, quer do ponto de vista legal, quer de financiamento, e que, em determinadas localidades, presta serviços educativos públicos. Por outro, o “público”, a chamada escola pública, que pode assumir diferentes definições

de país para país dependendo de vários critérios como o financiamento, a entidade provedora/reguladora do serviço, o público que serve, o acesso, a finalidade e as diferentes formas de governação (Gutiérrez et al., 2022; Lubienski, 2016).

É associada a esta reestruturação dos sistemas educativos e à reconfiguração do papel do Estado que surge o conceito metafórico de Global Education Reform Movement (GERM)⁴⁹, usado pejorativamente por Sahlberg (2004, 2011, 2016) para descrever uma “ortodoxia global” de influência neoliberal nas políticas educativas (Fuller & Stevenson, 2019, p. 1), que contamina os sistemas educativos e que culmina com a privatização dos serviços públicos da educação.

Esta última, a privatização, considerada a mais “significativa” e “perturbadora” consequência das dinâmicas de mercado educativo (Skerritt, 2019; Zimmerman, 2018), nem é recente nem acontece de forma isolada, conforme comprovado pela revisão sistemática apresentada no A3. Trata-se de processos complexos e interrelacionados e que não se manifestam de forma “pura” (Verger et al., 2016, p. 48).

Ou seja, a privatização não se dá apenas e unicamente pela transferência de competências para o sector privado, mas pela criação de sistemas híbridos em que os sectores públicos e os sectores privados, vinculados ou não ao Estado, se inter-relacionam e dividem responsabilidades a nível de serviços, de regulação e a nível de financiamento (Edwards Jr. et al., 2020; Gutiérrez et al., 2022; Verger, Zancajo, et al., 2016).

Esta inter-relação, que Díez-Gutiérrez (2020) denomina de “governança híbrida neoliberal”⁵⁰, conjuga mercado, liberdade de escolha e gestão privada enquanto “arquétipo da inovação e da modernização da administração pública” (Lima, 2021, p. 6), está na origem de uma diversidade de PPP das quais destacamos as *charter schools* – um modelo de escola pública gerida por entidades privadas.

Como vimos no A4, o modelo foi replicado também noutros sistemas educativos, especialmente em países onde predomina a ideologia neoliberal ou onde o apoio à administração estatal direta de serviços públicos é menor (Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2017).

Não estando totalmente imune a estas tendências de modernização e de reforma educativa mundial (Verger et al., 2018), também em Portugal, durante o XIX Governo Constitucional, em 2013, surgiu proposta semelhante denominada de “escolas independentes”.

⁴⁹ Originalmente, a ideia na origem do GERM é de Andy Hargreaves e surge no seu trabalho sobre os efeitos negativos das reformas educativas no trabalho dos docentes no final dos anos 90 (Sahlberg, 2011, 2016).

⁵⁰ Tradução nossa.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Algumas vozes se levantaram contra esta medida, à época, acusando o governo de querer privatizar a escola pública e de se “desresponsabilizar” das suas funções. Nas diversas reações, sobretudo das organizações sindicais, saía reforçada a acusação de que, de “forma mais ou menos dissimulada”, o governo pretendia “avançar com medidas que se orientam para a privatização da educação” (FENPROF, 2015, p. 2). O que, “para além de satisfazer princípios ideológicos e apetites de operadores privados, teria como consequência uma tremenda redução das respostas públicas de educação, com implicações gravíssimas também para os profissionais docentes” (FENPROF, 2015, p. 16), “ao nível dos salários dos professores, das condições de trabalho nas escolas, dos resultados escolares dos alunos (SPN, 2014c, p. 3), ou seja, “desestruturação e desregulação do sistema público de educação” (SPN, 2014a). Uma perspetiva também enunciada pelos docentes que participaram neste estudo (A6).

As “escolas independentes”, como sabemos, acabaram por não ser implementadas em resultado da mudança de ciclo político em 2015, não tendo sido alargado o debate sobre esta medida. Este estudo resulta da vontade de querer retomar o debate e, ainda que à distância de uma década, fazer um levantamento das perceções dos diretores e docentes em serviço nos AE/ENA de Portugal continental, sobre a gestão privada da escola pública e sobre a proposta de “escolas independentes”. O estudo empírico é apresentado nos A5 e A6, do qual se apresentam agora as principais conclusões.

3.1. Principais Conclusões

Partindo da caracterização das CS e da referência à proposta de “escolas independentes” que surgiu em 2013 no contexto português, pretendemos analisar as perceções de diretores e professores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA) sobre a gestão privada de escolas públicas e sobre a possibilidade de implementação de um modelo semelhante no sistema educativo português.

Apesar de, em termos de amostra, não serem equivalentes (diretores, $n=81$, correspondendo a 10% do universo; docentes, $n=1939$, correspondendo a 1,65% do universo), optámos, por uma questão de organização do próprio texto e não tendo por objetivo estabelecer comparações, apresentar as conclusões em simultâneo.

Da análise dos dados recolhidos por IQ aplicado aos diretores de AE/ENA, no que concerne ao conhecimento sobre o modelo de escolas, observamos que cerca de 47% dos diretores afirmaram ter tido conhecimento da existência de escolas públicas geridas por

entidades privadas noutros países, no entanto apenas 22% conheciam o seu funcionamento.

No caso dos docentes, cerca de 51% dos inquiridos tiveram conhecimento da existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, porém apenas uma percentagem reduzida (8%) conhecia o seu funcionamento.

Quanto às “escolas independentes”, 54,3% dos diretores conheciam a proposta e, no caso dos docentes, a percentagem dos inquiridos que referiu não ter tomado conhecimento da mesma foi inferior (28,5%).

No que diz respeito à entrega da gestão da escola pública ao setor privado, tanto diretores como docentes, na sua maioria (cerca de 75%), discordavam dessa possibilidade. Esta discordância pode inclusivamente ser corroborada pelo facto de, na análise da última questão dos IQ dos docentes, termos obtido 78% de “pareceres desfavoráveis” ao modelo de “escolas independentes”.

Sobre a constituição das entidades gestoras, das propostas apresentadas, tanto da análise dos dados obtidos nos IQ dos diretores como nos IQ dos docentes, a percentagem de discordância face às propostas que não incluíam docentes foi elevada, chegando a valores que se situavam acima dos 85% (por exemplo, no caso das comunidades parentais).

Apenas verificámos concordância com entidades gestoras constituídas por docentes detentores de formação em administração escolar (67% dos diretores e 64% dos docentes concordaram). Estes resultados, no entanto, levantaram-nos uma questão que apresentamos no A5: *Terão os inquiridos consciência de que, ainda que a entidade gestora seja constituída por outros docentes, estes estariam a agir enquanto entidades privadas eventualmente ao serviço de pequenas, médias ou grandes empresas, nacionais ou multinacionais?*

Relativamente a especificidades relacionadas com o modelo de gestão desta tipologia de escola, nomeadamente a gestão dos recursos humanos, percebemos que cerca de 75% dos diretores concordavam com a atribuição de autonomia na contratação de docentes porquanto existisse obrigatoriedade de formação pedagógica. Já nas respostas dos docentes, apenas 43% concordavam com essa autonomia, embora a percentagem de discordância fosse ligeiramente superior, a diferença não foi substancial (51% discordaram).

Ainda no que dizia respeito à gestão dos recursos humanos, 74% dos diretores concordavam com a possibilidade da entidade gestora ter autonomia no despedimento e uma elevada percentagem, 80%, com a possibilidade de poder premiar financeiramente os

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

docentes pelo seu desempenho. Das respostas dadas pelos docentes, os resultados não foram tão expressivos, cerca de 40% concordavam com autonomia no despedimento e 53% com a atribuição de prémios de mérito. Na resposta aberta, os docentes acrescentavam que estes prémios e sanções poriam “em causa a equidade no tratamento do docente” (R 21); provocariam um “aumento da rivalidade entre colegas (R 125); elevariam “o risco de haver demasiada discrepância a nível de recompensa financeira do docente” (R 171).

Sobre as vantagens associadas ao modelo selecionado no IQ (as *charter schools*), a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para a comunidade foi a mais valorizada, tanto pelos diretores como pelos docentes.

A vantagem com menor importância, para ambos, está relacionada com as dinâmicas de liberdade de escolha e de competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) enquanto impulsionadoras da melhoria na qualidade do serviço educativo.

Ainda sobre a liberdade de escolha (base para a abertura das CS e associado a estas o modelo de “escolas independentes”, para os inquiridos não seriam necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes, tal como se acentuava nas respostas à questão aberta onde a “valorização da escola pública” era uma das referências mais presentes ($n=51$).

No domínio das desvantagens associadas ao modelo das CS, para os diretores, a maior preocupação prendia-se com o aumento da segregação económica. Já nas respostas dadas pelos docentes, a maior preocupação estava relacionada com o aumento da corrupção. Uma preocupação bem visível se atentarmos que foram identificadas 45 referências relativamente à preocupação com o aumento da corrupção na análise dos comentários, a segunda subcategoria mais codificada.

A análise dos dados permitiu constatar também que apenas 27% dos diretores e 15% dos docentes aceitariam integrar a entidade gestora de uma destas escolas, se hipoteticamente estas surgissem no contexto português.

3.2. Limitações do estudo e linhas de investigação futuras

Como também referimos nos A5 e A6, um estudo incidindo em perceções sobre um projeto que não passou de uma proposta e que acabou por não ser implementado em Portugal, ou partindo de modelos presentes noutros sistemas educativos, enfrenta várias limitações. Em primeiro lugar, referir o grau de conhecimento (ou desconhecimento) que os inquiridos

pudessem ter sobre a temática. Basta olharmos para os resultados obtidos nas primeiras questões:

- no caso dos diretores, cerca de 31% desconheciam a existência deste modelo de escolas públicas existente noutros países e cerca de 46% desconhecia ter havido uma proposta de um projeto semelhante em Portugal;

- no caso dos docentes, cerca de 40% dos docentes inquiridos desconheciam a existência deste modelo de escolas noutros países e 71% desconheciam ter havido uma proposta semelhante em Portugal.

Esse relativo desconhecimento foi pelo menos atenuado com as informações dadas ao longo do IQ e que introduziam cada secção do mesmo. Os inquiridos puderam posicionar-se relativamente a enunciados que condensavam as principais características do tipo de escola proposto por políticas educativas de cariz neoliberal. Ainda assim, não podemos descurar a questão da subjetividade, das vivências de cada inquirido e a forma como perceciona o seu papel, as suas funções, autonomias e limitações face às mesmas políticas, quer como gestores quer como docentes de uma escola pública, como inclusivamente observámos nos A5 e A6.

Também já referimos a questão da percentagem de respostas que, no caso dos docentes, representa 1,65% do universo, sem dúvida uma das principais limitações do estudo, pois não nos permite fazer generalizações sobre as perceções que estes possam ter dos modelos de gestão privada da escola pública, ou fazer uma análise comparada com os dados obtidos nos IQ aos diretores.

Embora já tenhamos definido várias linhas de investigação futura no conjunto dos estudos apresentados, referiremos abaixo aquelas que consideramos mais relevantes.

Da RSL realizada e apresentada em A3, a via de privatização “crise humanitária”, em que os movimentos migratórios de refugiados merecerão ser alvo de um novo estudo pelas profundas implicações nas sociedades de acolhimento. No caso específico dos refugiados, em quem recai a responsabilidade da Educação? A quem interessa o investimento na educação neste segmento da população? A resposta a estas questões poderá levar a uma discussão, entre outras, sobre a definição de escola pública, ou um debate alargado sobre a dicotomia escola pública ou escola como serviço público.

Analisar o fenómeno e os processos de privatização da escola pública no contexto português seria uma segunda investigação a ter em consideração, como sugerido em A5. Ainda dentro desta linha, poder-se-ia identificar o que é realmente público na escola pública, ou seja, “medir” os níveis de “publicness” e “privateness” no nosso sistema educativo, utilizando os termos e a proposta de avaliação de Gutiérrez et al. (2022). Nesta

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

proposta, para avaliar até que ponto um serviço é público ou é privado, analisam-se as inter-relações entre Estado, mercado e prestadores de serviço educativos, conjugando os diversos fatores como: entidade provedora e/ou reguladora do serviço; o acesso e a inclusão do público-alvo; entidades financiadoras e critérios de tomada de decisão

Uma terceira linha de investigação, identificada em A6, relacionada com o modelo de gestão dos AE/ENA e indo ao encontro de observações dos docentes, recai sobre a necessidade de se repensar o atual modelo de gestão escolar e a possibilidade de regresso a uma gestão dita democrática e colegial. Seria plausível, ainda dentro desta linha de investigação, recolher dados que permitam aferir níveis de satisfação com o atual modelo de gestão, comparativamente ao modelo colegial existente anteriormente, e possíveis propostas de alteração do mesmo.

A análise de dados recolhidos, cujos resultados globais se apresentaram em A5 e A6, não se extinguiu. Existem ainda outras possibilidades de estudo, nomeadamente nos dados recolhidos pelos IQ aplicados aos diretores, no seu global, ou selecionando uma NUTII⁵¹, podendo ser efetuados testes estatísticos mediante o levantamento de hipóteses, ou estabelecidas relações entre as diversas variáveis e o conhecimento/desconhecimento sobre escolas independentes, por exemplo.

Para além de que, com pequenas alterações no IQ, nomeadamente a nível da recolha de dados para caracterização da amostra, o estudo poderia ser replicado noutros grupos das comunidades escolares (Famílias/Encarregados de Educação; alunos, municípios; empresas que prestam apoio ao serviço educativo).

3.3. Reflexões finais

Pela análise dos contextos onde se desenvolveram modelos de escolas idênticos às CS (A4), obviamente que não conseguimos perceber que consequências (positivas ou negativas) teriam advindo ao contexto português caso a proposta de “escolas independentes” tivesse avançado, até porque não podemos prever o futuro.

No entanto, podemos “olhar para o passado”, ainda que de outros sistemas educativos, “para aumentar a compreensão do como e do porquê das coisas serem como são no presente – e como elas ainda podem ser mudadas para melhor” (Ellis & Yoon, 2019, p. 99). Analisar os resultados da investigação académica, estabelecer comparações entre promessas cumpridas e não cumpridas, vantagens e desvantagens, permite-nos aprender

⁵¹ Na NUTII Centro, por exemplo, as respostas submetidas correspondem a 24,5% ($n=36$) do universo ($n=147$)

com as experiências desses sistemas educativos e reunir um conjunto de reflexões e recomendações sobre o eventual desenvolvimento futuro de programas semelhantes às CS.

O que podemos aprender com os contextos onde estas escola já existem há décadas (EUA, Suécia, Inglaterra) é que grande parte das promessas relacionadas com o aumento da qualidade do serviço educativo prestado, salvaguardando-se algumas raras exceções, não se cumpriram, como sintetizámos no A4, tendo-se antes verificado uma diminuição da equidade dentro do sistema educativo, bem como um aumento da segregação entre localidades e escolas, entre alunos e entre profissionais da educação (que viram também as suas carreiras desreguladas e desvalorizadas). Até porque

embora pareça óbvio, nem sempre é respeitado pelos decisores políticos o valor da qualidade do serviço público, seja gerido directamente pelo Estado ou contratualizado com os privados, e não meramente o princípio do menor encargo possível com algo que tem um valor que vai para além do simples materialismo contabilístico. (Raymond et al., 2012).

Existe ainda outra reflexão que necessitamos reforçar, as CS começaram por ser escolas de pequena dimensão, com projetos educativos direccionados para uma comunidade (Henig, 2018; White, 2018), tal como se pressupunha que as “escolas independentes” fossem, mas depressa se configuraram num sistema de redes de escolas nacionais e internacionais.

Nestes casos, aquela relação inicial de proximidade entre escola/família regrediu para a antiga relação institucional entre escolas/redes de escolas e o Estado (Henig, 2018, p. 14), o que poderá significar que a “vontade” do(s) estado(s) entregarem a gestão das escolas a grupos das comunidades escolares foi facilmente ultrapassada pela questão da racionalidade económica. Como nos diz o autor, estas alterações ao longo dos tempos não dependem apenas da relação entre escola e comunidade, mas principalmente das relações políticas, de grupos de interesse (Henig, 2018, p. 14).

E se já é questionável a sobreposição dos interesses relacionados com racionalidade económica pelo próprio Estado e internamente, o que dizer quando essa preocupação advém de elementos externos, provedores do serviço interno de educação pública, se considerarmos o facto de parte dessas redes de CS assumirem um cariz internacional e estarem sediadas no estrangeiro.

Para além de todas as outras questões que possam ser levantadas sobre o perigo dos serviços educacionais nacionais serem de propriedade estrangeira e da sua influência nas opções políticas (*policy making*/regulação) – que podem levar à perda da soberania do

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Estado e do respeito pelas características identitárias dos contextos – acresce ainda o risco de práticas padronizadas em termos de currículo, pedagogia e de avaliação (Ball, 2018). Sublinhe-se o facto de que ao agirem em substituição do estado, os seus objetivos poderão não estar ligados ao bem-estar e à equidade, mas a outros valores, neste caso económicos (Ball, 2018; Rönnberg et al., 2022; Varjo et al., 2018; Yoon & Winton, 2020).

Apesar das controvérsias que surgem e da investigação académica demonstrar existirem mais desvantagens do que vantagens na sua implementação, as CS continuam a ser apresentadas como solução para países que atravessam graves crises económicas e/ou humanitárias ou em contextos onde os sistemas educativos ainda estão em expansão, onde os recursos económicos e humanos para administrar a rede educativa nacional são escassos e as escolas públicas existentes são insuficientes para acolher todas as crianças em idade escolar (Zancajo, Fontdevila, et al., 2021). Nestes casos, torna-se fundamental olhar para as recomendações apresentadas por investigadores académicos para mitigar as desvantagens e os aspetos negativos em locais onde ainda não existem e se pondera a sua implementação:

- a) Evitar a implementação em locais onde se verifique segregação, baixa coesão social, dificuldades socioeconómicas ou em países em desenvolvimento, uma vez que a implementação deste modelo de escola tendencialmente potencia as desigualdades existentes (M. Azevedo, 2018; Pineda et al., 2022);
- b) Realizar estudos de impacto previamente e partir para a implementação em pequena escala, em áreas geograficamente limitadas, com supervisão/acompanhamento (Mullen & Bartlett, 2022; Zancajo, Verger, et al., 2022);
- c) Restringir dinâmicas de liberdade de escolha e controlar o acesso às CS, garantindo critérios de admissão semelhantes aos das escolas públicas tradicionais (Simkins et al., 2019; West & Wolfe, 2019; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022), ou recurso a sistemas de sorteio como forma de admissão de alunos em caso de excesso de procura (Frankenberg et al., 2017; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022);

Pouco tempo depois de surgirem estas escolas no panorama internacional, Nóvoa (2009) referia-se a estes modelos perspetivando-os enquanto possibilidade de futuro no sistema educativo português como

“ideologias da educação como “bem privado” [...] “particularmente sedutoras”, contribuem inevitavelmente para a tribalização da sociedade. Claro que, no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a acção

pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo. (Nóvoa, 2009, p. 10).

Anos depois, esta “tribalização” acabou por ser comprovada pela investigação académica. Nas CS coexistem sector público e sector privado. Mas será uma coexistência pacífica? Compatível? Talvez, se pusermos como hipótese de resposta a “racionalidade económica”, ou a alegada diminuição da despesa estatal. E se falarmos de valores de cidadania?

O aumento de CS proporciona às famílias, sobretudo aquelas de estrato social ou cultural mais elevado com maior acesso a informação, uma maior diversidade de escolha, pela oferta de “produtos diferenciados”, no entanto, essa diversidade promove segregação e “enfraquece a influência unificadora dessas instituições na formação de valores comuns e conhecimentos essenciais para uma participação eficaz em uma democracia” (Levin, 2018, p. 201).

Levin (2018) acrescenta que o objetivo não é obter “uniformidade” e “rigidez” nas abordagens educativas das diversas escolas existentes, porém é imprescindível que as autoridades estatais assegurem que as “escolas abordarão os requisitos de educação cívica” e que a decisão sobre definição de currículos, bem como dos conteúdos a abordar em cada disciplina, não seja única e exclusivamente da responsabilidade das entidades gestoras destas escolas híbridas (Levin, 2018, p. 202).

Ravitch (2014) diz-nos que ao considerarmos a Educação um “bem privado”, um bem de consumo, pomos em causa o compromisso público da formação do cidadão e da salvaguarda dos seus direitos e deveres.

Refira-se que Diane Ravitch foi uma das principais impulsionadoras do modelo *charter school* e que, após anos de investigação, reverteu a sua posição. De acordo com esta investigadora, as CS e as dinâmicas de mercado e de liberdade de escolha que lhes estão implícitas estão longe de promover a qualidade prometida, acabando por debilitar processos de gestão e de tomada de decisão democráticas, diminuir a equidade dentro do sistema educativo e aumentar a segregação académica e geográfica entre alunos e entre escolas.

Como alternativa ao processo de privatização da escola pública, Ravitch (2014) defende um maior investimento na educação infantil (pré-escolar), num currículo escolar diversificado que envolva também as artes e a educação cívica, a redução do número de alunos por turma para promover um ensino verdadeiramente inclusivo, prover cuidados de saúde aos alunos oriundos de grupos de risco, eliminar exames estandardizados. Para

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

além destas alternativas, reforça a necessidade das entidades gestoras serem eleitas pela comunidade escolar que servem e, acima de tudo, investir e valorizar os seus professores:

Any Finnish educator will say that Finland improved its public education system not by privatizing its schools or constantly testing its students, but by investing in the preparation, support, and retention of excellent teachers (Ravitch, 2012, p. 45)

A extensa investigação académica sobre as CS e modelos semelhantes a nível internacional, todas as questões, sugestões, recomendações e reflexões, sobretudo éticas e políticas, devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e económica da sua implementação em sistemas educativos onde não existem (Edwards Jr. & López, 2019; Mullen & Bartlett, 2022). Servem-nos de aviso, como observam Raymond et al.,

aos obstáculos que é necessário remover para que avancemos com um mínimo de segurança, quanto aos erros cometidos por outros, e principalmente estamos mais do que alertados quanto aos erros em que somos reincidentes e que nos habituámos a lamentar a *posteriori*, sem que alguma vez alguém seja responsabilizado. (Raymond et al., 2012)

No caso português, esperamos com este(s) estudo(s), além de apresentar a opinião de diretores de AE/ENA e de docentes sobre a gestão privada da escola pública, sirvam para elencar as vantagens e desvantagens do modelo e consequências da sua implementação. Ao apresentar recomendações e alternativas esperamos ter contribuído, não para “servir a globalização” ou promover reformas importadas de outros locais, mas para “desenvolver a reflexão crítica” e promover o debate sobre políticas educativas envolvendo aqueles (parte deles, pelo menos) que estão diariamente no terreno e conhecem na prática o funcionamento das escolas (Benavente & Correia, 2020, p. 11).

Referências

- Adamson, F., & Galloway, M. (2019). Education privatization in the United States: Increasing saturation and segregation. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4857>
- Adrião, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo Sem Fronteiras*, 18(1), 8–28.
- Afonso, A. J., & Mendes, G. M. L. (2018). Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia: Perspectivas Críticas sobre a Nova Gestão Pública e a Pós-burocracia em Educação. *Education Policy Analysis Archives*, 26(127). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.4254>
- Anderson, G. L., & Donchik, L. M. (2016). Privatizing Schooling and Policy Making: The American Legislative Exchange Council and New Political and Discursive Strategies of Education Governance. *Educational Policy*, 30(2), 322–364. <https://doi.org/10.1177/0895904814528794>
- Antunes, F., & Viseu, S. (2019). Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 125. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293>
- Arremana, I. E., & Holmb, A. S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2), 225–243. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.502701>
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2018). A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): Uma experiência de charter school no Brasil avant la lettre. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 132. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3712>
- Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the “competition state.” *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

- Ball, S. (2018). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 3, 1–14.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Hidden Privatisation in Education. *Brussels: Education International, July*. [http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research Website Documents/ 2009-00034-01-E.pdf](http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/ResearchWebsiteDocuments/2009-00034-01-E.pdf)
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (5th ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 13–22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2005b). O Estado e a Educação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Micro-regulação local. In *A Escola entre o Estado e o Mercado - O público e o privado na regulação da Educação*. 2.º Forum Português de Administração Educacional.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), 9–24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707003>
- Baum, D. R. (2018). The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: A quasi-experimental evaluation of 17 countries. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3436>
- Bauman, Z. (1998). *Globalização - as consequências humanas*. Zahar.
- Baxter, J. A., & Cornforth, C. (2021). Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. *Public Management Review*, 23(4), 567–589. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (Eds.), *Applying qualitative methods to marketing management research* (Issue June, pp. 141–156). Palgrave Macmillan UK.
- Beck, U. (1999). *O que é a Globalização? Equívocos do globalismo: Respostas à Globalização*. Paz e Terra.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2004). *A privatização da educação - Causas e implicações*. Edições Asa.
- Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). Políticas educativas nos tempos actuais. *Laplage Em Revista*, 6(2), 7–18. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202062906p.7-18>
- Bender, G., & Kornhall, P. (2019). *School segregation in Sweden: evidence from the local level*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=educacao&btnG=&lr=#3>
- Candipan, J., & Brazil, N. (2022). The neighborhood context of school openings: Charter school expansion and socioeconomic ascent in the United States. *Journal of Urban Affairs*, 44(9), 1244–1269. <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1814153>
- Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de Educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4).
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a Educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009–1036.
- Carvalho, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em Educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação & Sociedade*, 37(136), 669–683. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669>
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 33(3), 685. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79302>
- Cássio, F. L., Goulart, D. C., & Ximenes, S. B. (2018). Contratos de Impacto Social na rede estadual de São Paulo: Nova modalidade de parceria público-privada no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 26(130), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3711>
- Castro, A. J., Jabbar, H., & Núñez Miranda, S. (2022). School choice, teachers' work, and professional identity. *Education Policy Analysis Archives*, 30(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. In *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>

- Cone, L., & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. de, Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista Do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428–431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Courtney, B. (2017). Unpacking the initial development of New Zealand’s charter schools. *Waikato Journal of Education*, 22(1). <https://doi.org/10.15663/wje.v22i1.559>
- Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *Para Um Balanço Da Investigação Em Educação de 1960 a 2005 : Teorias e Práticas : Actas Do Colóquio Da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique En Education*, 1–12.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa- método qualitativo, quantitativo e misto. In *Artmed* (2.ª). ARTMED. <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>
- Cristo, A. H. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. In M. Raymond, S. Steen, & A. H. Cristo (Eds.), *As Novas Escolas* (pp. 91–107). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o séc. XXI - Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Croso, C., & Magalhães, G. M. (2016). Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e Riscos para os Sistemas Públicos de Ensino. *Educação & Sociedade*, 37(134), 17–33. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460.
- Dale, R. (2012). Global Education Policy: Creating Different Constituencies of Interest and Different Modes of Valorization. In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 279–288). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-014>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Dallavis, J. W., & Berends, M. (2023). Charter Schools After Three Decades: Reviewing the Research on School Organizational and Instructional Conditions. *Education Policy Analysis Archives*, 31(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.31.7634>
- Díaz Ríos, C. (2019). Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(5), 647–668. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460494>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Edwards Jr., D. B., DeMathews, D., & Hartley, H. (2017). Public-Private Partnerships, Accountability, and Competition: Theory versus Reality in the Charter Schools of Bogotá, Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 25(10), 1–36.
- Edwards Jr., D. B., & López, A. T. (2019). “Concession schools” in Bogotá: The limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 91–116. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-6891>
- Edwards Jr., D. B., & Means, A. (2019). Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education. *Education Policy Analysis Archives*, 27(34), 123. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.5091>
- Edwards Jr., D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2020). Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. *Discourse*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>
- Edwards Jr., D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2023). *Globalization, Privatization, and the State*. Routledge.
- El-Amine, Z., & Glazer, L. (2010). “Evolução” ou destruição? Um olhar sobre Washington, D.C. In *O direito à escolha em Educação - Cheques ensino, projetos charter e o ensino doméstico* (pp. 133–151). Edições Pedagogo.
- Ellis, J., & Yoon, E.-S. (2019). From Alternative Schools to School Choice in the Vancouver School District, 1960s to the Neoliberal Present. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 86–103.

- Elwick, A. (2018). New forms of government school provision – an international comparison. *Journal of Education Policy*, 33(2), 206–225.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1329551>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto Editora.
- FENPROF. (2014). Pelo direito a ser Professor, toca a reunir pelos ECD. *Jornal Da FENPROF*, 272.
- FENPROF. (2015). Inequívoco - 52 561 (97,84%) disseram NÃO à municipalização. *Jornal Da FENPROF*, 278.
- Frankenberg, E., Kotok, S., Schafft, K., & Mann, B. (2017). Exploring school choice and the consequences for student racial segregation within Pennsylvania’s charter school transfers. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 22.
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2601>
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1–4.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Glenn, C. L. (2008). Autonomy of Schools: The Experience of Charter Schools in America. *Forum Para a Liberdade de Escolha*, February, 1–12.
http://www.fle.pt/images/stories/ficheirosNL/Encontros/res2_charlesglenn.pdf
- Governo de Portugal. (2013). *Guião para a Reforma de Estado - Um Estado Melhor* (pp. 1–98). http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508_vpm_um_estado_melhor.pdf
- Govil, P. (2013). Ethical Considerations in Educational. *International Journal of Advancement in Education and Social Sciences*, 1(2), 17–22.
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of ‘publicness’ and ‘privateness’ in school systems: the development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy*, 00(00), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI* (5th ed.). Elsinore.
- Held, D., & McGrew, A. (2005). *The Global Transformations Reader: an introduction to globalization debate* (D. Held & A. McGrew, Eds.). Polity Press.
- Henig, J. (2018). Charters schools in a changing political landscape. In I. Rotberg & J. Glazer (Eds.), *Choosing Charter - Better schools or more segregation?* (pp. 6–37). Teachers College Press.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Hermet, G., Badie, B., Birnbaum, P., & Braud, P. (2014). *Dicionário de Ciência Política*. Escolar Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Edições Sílabo.
- João, P. M. N. (2023). *Ensinar ciências ao longo do ensino básico: desenvolvimento sustentável e atividades práticas sobre solos*.
- Jules, T. D., & Jefferson, S. S. (2016). The Next Educational Bubble – Educational Brokers and Education Governance Mechanisms: Who Governs What! In *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution (Public Policy and Governance, Vol. 26)* (pp. 123–147). Emerald Group Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/s2053-769720160000026011>
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 41–60.
- Klees, S. J. (2017). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1478210317715814>
- Kretchmar, K., & Brewer, T. J. (2022). Neoliberalism, COVID, anti-science, and the politics of school reopening. *Education Policy Analysis Archives*, 30(42), 1–32.
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6959>
- Lee, J. (2018). Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 26.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3024>
- Levin, H. M. (2018). Charter schools - Rending or mending the nation. In I. C. Otberg & J. Glazer (Eds.), *Choosing Charter - Better schools or more segregation?* (pp. 195–205). Teachers College Press.
- Lewis, S. (2017). Policy, philanthropy and profit: the OECD's PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, 53(4), 518–537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327246>
- Lewis, S. (2020). PISA, Policy and the OECD. *PISA, Policy and the OECD, November*.
<https://doi.org/10.1007/978-981-15-8285-1>
- Lewis, S., & Lingard, B. (2022). PISA for sale? Creating profitable policy spaces through the OECD's PISA for Schools. *The Rise of External Actors in Education, July*, 91–112. <https://doi.org/10.51952/9781447359029.ch005>
- Lima, L. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo Sem Fronteiras*, 18(1), 129–144.
- Lima, L. (2021). Máquinas De Administrar a Educação: Dominação Digital E Burocracia Aumentada. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/es.249276>

- Lima, L., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2010). Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. In M. A. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education* (pp. 33–52). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460913051_005
- Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A., & Thompson, G. (2017). *Commercialisation in Public Schooling (CIPS)*. News South Wales Teachers Federation.
- López Sánchez, Á. R., Virgüez Clavijo, A. F., Sarmiento Espinel, J. A., & Silva Arias, A. C. (2015). The Effect of Private Management of Public Schools on Student Achievement in Bogotá, Colombia. *Ecos de Economía*, 19(41), 108–136. <https://doi.org/10.17230/ecos.2015.41.5>
- Louzano, P., Simielli, L., De Souza, Â. R., Diaz, S. D., & Sallán, J. G. (2020). Charter schools: A U.S. case study and implications for Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–19. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85083576841&doi=10.14507%2Fepaa.28.4144&partnerID=40&md5=d71d45ad8ae337c8edcc667a9d112923>
- Lubienski, C. (2016). Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. *Theory and Research in Education*, 14(2), 192–212. <https://doi.org/10.1177/1477878516635332>
- Lubienski, C. (2017). Neoliberalism, Resistance, and Self-Limiting Language. *Education Policy Analysis Archives*, 25(60), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2991>
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Eds.), *Políticas Educativas – Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação* (pp. 191–222). Fundação Manuel Leão.
- Marques, M. M. (2014). *Comunidades de prática online: contributos para a prática letiva: um estudo de caso no âmbito da educação em ciência envolvendo professores e investigadores*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/13142>
- McKenzie, M., & Aikens, K. (2020). Global education policy mobilities and subnational policy practice. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1821612>
- McWilliams, J. A. (2017). The neighborhood school stigma: School choice, stratification, and shame. *Policy Futures in Education*, 15(2), 221–238. <https://doi.org/10.1177/1478210317705740>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, *103*(1), 144–181.
<https://doi.org/10.1086/231174>
- Mindzak, M. (2015). What Happened to Charter Schools in Canada? *Equity and Excellence in Education*, *48*(1), 105–117.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2015.991162>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. *20*(2), 75–104.
- Mullen, C. A., & Bartlett, T. C. (2022). Charter movement controversy: an American public charter school case study. *Education Inquiry*, *00*(00), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). *The Handbook of Global Education Policy* (K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, Eds.). Wiley Blackwell.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5th ed.). Ediciones de la U.
- Nazareth, H. (2019). *Escolas Charter E Contratos De Gestão Na Educação: Um Estudo Do Programa De Contratos De Gestão Com Organizações Sociais Na Rede Goiana De Educação Básica* [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro].
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13907.20004>
- Nazareth, H. (2021). Escolas charter e o novo FUNDEB: um necessário obstáculo à privatização e as tentativas de derrubá-lo. *FINEDUCA – Revista de Financiamento Da Educação*, *October*. <https://doi.org/10.22491/2236-5907113290>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1–18. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em Investigação Científica - Guia de boas práticas com estudos de caso*. Lidel - Edições Técnicas.
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Da Rocha, E. C., Júnior, J. A. da S., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, *18*(42), 384–411.
<https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Peroni, V., & Lima, P. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Praxis Educativa*, *15*, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>

- Pineda, P., Salazar Morales, D. A., & Celis, J. (2022). School choice, institutional environments and the precarisation of teachers' working conditions in not-for-profit charter schools. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 237–259. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2011707>
- Pombo, L. M. T. (2014). *Avaliação em Contextos de Blended Learning no Ensino Superior*.
- Poole, W., Fallon, G., & Sen, V. (2020). Privatised sources of funding and the spatiality of inequities in public education. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 124–140. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689105>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6th ed.). Gradiva.
- Ravitch, D. (2012). The success of charter school is a myth. In M. Haerens & L. Zott (Eds.), *Charter Schools - Opposing Viewpoints* (pp. 34–49). GALE - CENGAGE Learnig.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of error - the Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. First Vintage Books Edition.
- Raymond, M. (2012). O que se pode aprender com as charter schools nos Estados Unidos? In M. Raymond, S. Steen, & A. H. Cristo (Eds.), *As Novas Escolas* (pp. 21–58). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Raymond, M., Steen, S., & Cristo, A. H. (2012). *As novas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ribeiro, J. (2021). O Incontornável dilema da coleta de dados. In P. Sá, A. P. Costa, & A. A. Moreira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: técnicas de recolha de dados (volume 2)* (pp. 9–12). UA Editora.
- Rios, C. M. D. (2018). Foreign Prescriptions and Domestic Interests: A Comparison of Education Reform in Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1239321>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata, S. L.
- Robertson, S. L. (2012a). A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 283–493. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- Robertson, S. L. (2012b). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International*

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Development* (pp. 33–51). Bloomsbury Publishing Plc.
<https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-002>
- Rönnerberg, L., Alexiadou, N., Benerdal, M., Carlbaum, S., Holm, A. S., & Lundahl, L. (2022). Swedish free school companies going global: Spatial imaginaries and movable pedagogical ideas. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(1), 9–19. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008115>
- Rudge, L. (2021). The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand. In *International Journal of Progressive Education* (Vol. 17, Issue 6).
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.22>
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2(1), 65–83.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Santos, B. de S. (2002). Os processos da Globalização. In B. de S. Santos (Ed.), *A Globalização e as Ciências Sociais* (2.ª). Cortez Editora.
- Santos, B. de S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(3), 393–399.
<https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- Santos, M. (2016). *Escolas entre o público e o privado: charter schools, escolas livres, escolas independentes* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/handle/10773/21395>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. *Education Policy Analysis Archives*, 30(83).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>
- Sartori, A. C. (2023). Mapping choice: A critical GIS analysis of English learner enrollment. *Education Policy Analysis Archives*, 31(19).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7253>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.
<https://doi.org/10.1002/berj.3120>

- Silva, G. Da, Silva, A. V. da, & Santos, I. M. dos. (2020). Reformas, privatização e política educacional: tendências e riscos atuais. *EccoS – Revista Científica*, 55, e8717. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8717>
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., & Maxwell, B. (2019). Emerging schooling landscapes in England: How primary system leaders are responding to new school groupings. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 331–348. <https://doi.org/10.1177/1741143217751079>
- Skerritt, C. (2019). Privatization and ‘destatization’: school autonomy as the ‘Anglo neoliberalization’ of Irish education policy. *Irish Educational Studies*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1595085>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento De Regulação Ético-Deontológica Carta Ética*.
- Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Marques-Vieira, C. M. A., Severino, S. S. P., & Pestana, H. C. F. C. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45–55. <https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>
- SPN. (2014a). *Tomada de posição dos professores de Matosinhos*. <https://www.spn.pt/Artigo/tomada-de-posicao-agrupamentos-escolas-professores>
- SPN. (2014b). Eleição do Corpos Gerentes. *Informação*, 63.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *Mixed research methods*. Commonwealth of Learning.
- Steen, S. (2012). Propriedade, auto-organização e diversidade como as principais características das escolas independentes. In M. Raymond, S. Steen, & A. H. Cristo (Eds.), *As Novas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Steger, M., & Roy, R. (2013). *Introdução ao Neoliberalismo*. Actual Editora.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research – Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the social and Behavioral Sciences*. SAGE.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo - Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2020). The New Modes of Transnational Regulation of Education Policies. *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education*, 49–65. <https://doi.org/10.4324/9781003013686-4>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Termes, A., Bonal, X., & Verger, A. (2015). *Alianzas Público-Privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los Colegios en Concesión de Bogotá* (Issue 66).
- Thompson, G., Mockler, N., & Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Torres, A. C., & Golann, J. W. (2018). NEPC review: Charter schools and the achievement gap. *National Education Policy Center Review*, April, 1–14. <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-no-excuses>
- Varjo, J., Lundström, U., & Kalalahti, M. (2018). The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in Comparative and International Education*, 13(4), 481–498. <https://doi.org/10.1177/1745499918807038>
- Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Praxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform* (G. Steiner-Khamsi, Ed.). Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (pp. 3–24). Routledge.
- Verger, A., Moschetti, M. C., & Fontdevila, C. (2020). How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*, 56(2), 278–303. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16049.58724>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 599–622. <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken, Eds.). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781472544575>

- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). Crescimento E Disseminação De Avaliações Em Larga Escala E De Responsabilizações Baseadas Em Testes: Uma Sociologia Política Das Reformas Educacionais Globais. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 60–82.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>
- Verger, A., Steiner-Khamisi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 47–78.
<https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (3rd ed.). Edições Sílabo.
- Viseu, S. (2022). New philanthropy and policy networks in global education governance: the case of OECD's netFWD. *International Journal of Educational Research*, 114(May), 102001. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102001>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2021). Policy networks, philanthropy, and education governance in Portugal: the raise of intermediary actors. *Foro de Educación*, 19(1), 81–104. <https://doi.org/10.14516/fde.818>
- Wang, K., Rathbun, A., & Musu, L. (2019). *School choice in the United States: 2019*.
- Wennström, J. (2020). Marketized education: how regulatory failure undermined the Swedish school system. *Journal of Education Policy*, 35(5), 665–691.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1608472>
- West, A., & Wolfe, D. B. (2019). Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. *London Review of Education*, 17(1), 70–86. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.06>
- White, T. (2018). From community schools to charter chains. In R. Sanders, D. Stovall, & T. White (Eds.), *Twenty-first-century Jim Crow Schools - The impact of charter on public education* (pp. 69–105). Beacon Press.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49(4), 407–423.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19. In *Education International Research* (Issue July).
<https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/>
- Winchip, E., Stevenson, H., & Milner, A. (2019). Measuring privatisation in education: methodological challenges and possibilities. *Educational Review*, 71(1), 81–100.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>
- Yoon, E.-S., & Winton, S. (2020). Multiple privatisations in public education: issues, theories, and conversations. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1693984>
- Zancajo, A. (2019). Education markets and schools' mechanisms of exclusion: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare*, 00(00), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>
- Zancajo, A., Fontdevila, C., & Verger, A. (2022). Las Alianzas Público-Privadas en Educación: Debates, Modelos Y Horizontes Regulatorios en los Países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 6–32.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>
- Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A., & Bonal, X. (2021). *Regulating Public-Private Partnerships, governing non-state schools: An equity perspective*. December.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16374.93760>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, June.
<https://doi.org/10.1177/14749041211023339>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). Education privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends in educational privatization. In F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne (Eds.), *Reimagining Globalization and Education* (pp. 105–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207528-8>

Zimmerman, A. S. (2018). Democratic Teacher Education: Preserving Public Education as a Public Good in an Era of Neoliberalism. *Educational Forum*, 82(3), 351–368.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1458358>

Anexos

1 – Quadro resumo – vias de privatização, globalizações e influências neoliberais

Quadro 16 - Privatização, globalização e neoliberalismo

Via de Privatização	Políticas Educativas	Globalização*		Influências neoliberais*	Objetivos*	Consequências*
		Política	Económica			
Via mercado	Para avaliação/ monitorização da qualidade	Monitorização e avaliação da economia e da educação (ex. PISA da OCDE); Educação comparada; Partilha de boas práticas;	Reformas educacionais promotoras do capitalismo global;	Sistemas de <i>accountability</i> - controlo de qualidade; Competição entre Estados; Desenvolvimento do capital humano	Privatização através do investimento em tecnologia, prestação de contas, descentralização, promoção da escola privada;	Marginalização, dentro e entre países, através de <i>rankings</i> internacionais
	Para orientação curricular	OCDE como ator e ponto de referência para o domínio da política global de educação	Promovido por cidadãos “educados” para apoiar a economia global, monitorizada, regulamentada/ orientada pela OCDE	Foco político baseado na narrativa económica; Especialização do indivíduo/Formação para viver na economia global	Formulação de políticas nacionais para a elaboração de currículos orientados pelo Modelo de Pedagogia Inovadora da OCDE	Marginalização/segregação de vários estratos da comunidade educativa (professores, pais, Minorias étnicas/raciais) Compromisso da justiça social

Via de Privatização	Políticas Educativas	Globalização*		Influências neoliberais*	Objetivos*	Consequências*
		Política	Económica			
	Para Privatização	Redes de <i>charter school</i> são oportunidades de investimento para corporações e filantropos globais; Reformas educacionais dos EUA - exportadas e adaptadas globalmente	Economia capitalista; Crisis económicas; Desregulamentação da indústria/	Soluções neoliberais promovidas por organizações internacionais	Privatização: Políticos, reformadores e líderes do sistema escolar consideram <i>charter schools</i> como uma política desejável	Marginalização/Segregação por competência/status/ Autossegregação das classes mais favorecidas;
Via financiamento	De <i>vouchers</i>	Privatização dos serviços públicos - globalização capitalista	Organizações internacionais adaptam as recomendações para responder aos efeitos da equidade; Reformas neoliberais por influências das OI;	Racionalidade económica; Valorização do setor privado;	Privatização regulada através de sistemas de <i>vouchers</i> ;	Marginalização/segregação entre escolas e alunos (pagamento de taxas em escolas públicas, práticas de seleção de alunos, etc.)
Via crise económica	Para a Austeridade	Organizações financiadoras (ex. IMF) exigem reformas políticas e cortes na despesa pública (ajuste estrutural)	Economia capitalista global resulta em crise financeira, recessão e austeridade, que exigem privatização	Empresas de comunicação social privadas (?), locais e multinacionais, favorecem e "publicitam" o debate político (foco na redução de custos, liberdade de escolha, concorrência)	Reformas pró-privatização (ex. financiamento de escolas privadas - consideradas menos dispendiosas e mais eficientes)	Marginalização/segregação num contexto periférico desigual em resultado da globalização económica

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Via de Privatização	Políticas Educativas	Globalização*		Influências neoliberais*	Objetivos*	Consequências*
		Política	Económica			
	Para abertura de Escolas privadas de baixo valor (<i>low-fee</i>)	Intervenção dos bancos de desenvolvimento (ajuste estrutural da economia) e/ou recomendações das organizações internacionais para abertura destas escolas	Abertura destas escolas – manutenção de impostos baixos (atrair investimento internacional)	Racionalidade económica; Valorização do setor privado;	Privatização	Marginalização/segregação por desempenho académico; geográfico (guetos) de alunos e de professores;
Via crise humanitária	Para os refugiados	Apoio de OI a crises de refugiados	Alterações climáticas/catástrofes naturais, conflitos armados, competição por recursos naturais - produzem refugiados; Apoio do setor privado - contribui e depende de uma economia global	Recurso ao setor privado para “resolver” um problema que o Estado não consegue resolver	Setor privado como fonte de financiamento, gestão, tecnologia, serviços	Marginalização/segregação por apoio insuficiente do país de acolhimento; cidadania “incerta”
Via inércia	OI (ONGS)	Reforço da meritocracia; ONG/OI como atores políticos no campo da política educacional global	OI/ONG difundem ideologia de responsabilidade pessoal, meritocracia; reforça o sistema capitalista	Responsabilidade individual	Privatização As ONGs trabalham para os SE/escolas (ex. formação e colocação de professores); transferência de financiamento para a ONG;	Marginalização/segregação Os programas destas ONG têm como alvo escolas marginalizadas; preservam ou pioram o <i>status quo</i>

2 – Matriz do IQ

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

(versão online - <https://forms.ua.pt/index.php?r=survey/index&sid=667718&lang=pt>)

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

O presente questionário destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito de um projeto de investigação para obtenção do grau de doutoramento, intitulado **Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas**, financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência **2020.04476.BD**).

Este estudo tem como principais objetivos:

- Caracterizar as perceções existentes sobre os modelos *charter schools*, “escolas livres” ou “independentes”, na comunidade escolar;
- Problematizar a opinião generalizada sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal e sobre as possíveis entidades gestoras (municípios, associações de pais, professores, empresas...)

Em Portugal e em vários outros países as escolas públicas têm mantido a sua gestão na esfera pública, estatal. As transformações políticas, geralmente designadas de “nova gestão pública”, têm avançado com propostas alternativas. Em 2013, o XIX governo português, num documento intitulado Guião para a Reforma de Estado, referiu a possibilidade de se criarem escolas semelhantes que denominou de **escolas independentes**. O projeto voltou a surgir no programa governamental do XX governo, entretanto demitido por moção da oposição no parlamento em novembro de 2015, razão pela qual o projeto não chegou a ser implementado. Esta proposta foi debatida nos órgãos de comunicação social, ou de forma mais informal nas redes sociais, mas impõe-se aprofundar esta problemática. Este estudo pretende retomar esse debate, daí a importância da sua participação.

Reforça-se que se trata de um estudo académico baseado num projeto cuja implementação **não está prevista. Este estudo não está relacionado com qualquer medida ou proposta do atual governo.**

INFORMAÇÃO TÉCNICA

O inquérito por questionário realiza-se no âmbito do projeto que está a ser desenvolvido por Mariline Santos (mariline.santos@ua.pt), sob orientação científica do Dr. António Neto-Mendes (amendes@ua.pt), membros do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro.

A sua participação neste projeto consiste em **responder a um conjunto de questões**, o que poderá demorar cerca de 15 minutos.

Serão recolhidos os seguintes dados pessoais: idade e tempo de serviço (em intervalos de 10 anos), formação, situação profissional, área geográfica de residência. Estes destinam-se apenas ao tratamento estatístico simples, necessário à análise sociodemográfica dos inquiridos e não permitem a sua identificação.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher participar ou não participar. Se optar por participar, pode interromper o preenchimento do questionário em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer esclarecimento.

Para além de voluntária, a participação é também **anónima e confidencial**.

Os resultados deste trabalho serão divulgados apenas em contextos académicos e em publicações científicas (Tese de doutoramento, artigos científicos).

Os investigadores Mariline Santos (mariline.santos@ua.pt) e António Neto-Mendes (amendes@ua.pt) poderão ser contactados caso deseje colocar uma questão ou esclarecer dúvidas sobre o projeto em questão.

A submissão do questionário presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo, consentindo que sejam recolhidos e analisados os dados.

(O inquérito online, assumirá um botão “Prosseguir”)

Tomada de conhecimento e termo de concordância

Tomei conhecimento e concordo em participar no estudo. (Ao assinalar caixa de verificação acede ao questionário)

Não concordo em participar no estudo. (Encerra automaticamente o questionário)

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

I – Charter School, escolas livres ou escolas independentes

Em Portugal e em vários outros países as escolas públicas têm mantido a sua gestão na esfera pública, estatal. As transformações políticas, geralmente designadas de “nova gestão pública”, têm avançado com sugestões alternativas. Destacam-se as chamadas “Charter schools”, as “escolas livres” e “independentes”, modelos de escolas públicas, mas de gestão privada e autónoma, livres da maior parte das regulações estatais impostas às restantes escolas públicas. São escolas criadas por um contrato subscrito pelas autoridades educativas e por quem vai gerir a escola, de acordo com as normas previstas pelo Estado e com supervisão governamental. Podem ser organizadas em torno de uma missão principal, currículo, métodos de ensino e formas de organização alternativa, com ou sem fins lucrativos. São financiadas por entidades locais, ou entidades regionais (Estados federais, como nos EUA) e outras organizações governamentais ou não, que monitorizam e fiscalizam a sua qualidade, resultados académicos, finanças e cumprimento das disposições legais contratuais e podem ser encerradas quando não cumprido o contrato (Santos, 2016, pp. 55-56).

Em 2013, o XIX governo português, num documento intitulado *Guião para a Reforma de Estado*, referiu a possibilidade de se criarem escolas semelhantes que denominou de **escolas independentes**. Em 2014, este guião, na sua versão publicada, propunha o objetivo de “Criar “escolas independentes” dando oportunidade à comunidade de professores do ensino público de se organizar num projeto de escola específico, garantindo à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola”. O projeto voltou a surgir no programa eleitoral da coligação PSD/CDS, em 2015, e no programa governamental do XX governo, entretanto demitido por moção da oposição no parlamento.

Q1a	Objetivos Específicos	Tendo em conta a informação anterior, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	Escala
	Identificar as percepções existentes sobre o modelo <i>charter schools</i> e sobre o projeto “escolas independentes”	<p>Conheço o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países (EUA, Suécia).</p> <p>Já ouvi falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconheço o seu funcionamento.</p> <p>Desconheço a existência desse modelo de escolas públicas noutros países.</p>	Assinalar uma opção

Q1b	Objetivos Específicos	Relativamente às “escolas independentes”, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	Escala
	Identificar as percepções existentes sobre o modelo <i>charter schools</i> e sobre o projeto “escolas independentes”	<p>Tive conhecimento que o XIX governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.</p> <p>Nunca ouvi falar nessa proposta/Não tive conhecimento dessa proposta.</p>	Assinalar uma opção

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

II – Gestão Privada e Entidades Gestoras

No modelo de escola em análise e nos países onde existem, a entidade gestora pode ser constituída por pais, docentes, municípios, fundações ou empresas do setor privado.

No programa governamental do XX Governo Constitucional, em 2015, podia ler-se o seguinte: “*A diversificação da natureza institucional das escolas, nomeadamente pelo incentivo ao desenvolvimento de modelos inovadores, tais como escolas independentes, que garantam o serviço público de educação, a partir de projetos liderados por **professores do setor público ou consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS**, com base em concursos públicos e mediante a celebração de contratos-programa*” (Governo de Portugal, 2015, p. 15).

Q2a	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	Problematizar a opinião generalizada sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal	Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central). Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local). Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas. A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

Q2b	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	<p>Problematizar a opinião generalizada sobre a possível entidade gestora</p>	<p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida por uma comunidade parental (associação de pais).</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida em consórcio (município e docentes).</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida em consórcio (município, docentes e associações de pais).</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida unicamente por um grupo de docentes com formação em administração escolar.</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida unicamente por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.</p> <p>Considero que deveria existir a possibilidade de uma escola ser gerida por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras de serviços educativos).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

III – Financiamento e Encerramento

Tanto no caso das charter schools (EUA) como no caso das escolas independentes suecas, o financiamento é estatal, sendo atribuído um valor por aluno inscrito. No entanto, cada escola pode obter outras fontes de financiamento (fundações, associações, empresas, patronos, etc.) e ter fins lucrativos. As entidades financiadoras monitorizam e fiscalizam a qualidade das escolas, resultados académicos, finanças e cumprimento das disposições legais contratuais. Caso a escola não cumpra os objetivos contratuais pode ser encerrada.

Q3a	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	Identificar/problematizar a opinião generalizada sobre o financiamento das “escolas independentes”.	O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal. Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal. Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro. As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

Q3b	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	Problematizar a opinião generalizada sobre o encerramento das “escolas independentes” em caso de incumprimento.	No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação. No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada. No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, regressando à esfera estatal.	1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

IV – Contratação de Docentes

Nesta tipologia de escolas, no caso dos EUA, os docentes são contratados pela entidade gestora mediante concurso e/ou análise curricular. Os docentes das charter schools não são funcionários do Ministério da Educação e nem sempre têm formação específica na área da docência.

Nesta tipologia de escolas, no caso dos EUA, os docentes podem ser despedidos caso não cumpram os seus deveres enquanto docentes ou revelem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e/ou entidade gestora).

No entanto, também podem ser premiados financeiramente pelo seu desempenho.

Nota: **Esta questão não está relacionada com qualquer medida ou proposta do atual governo.**

Q4	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	Identificar/problematizar a opinião generalizada sobre a contratação direta de docentes num modelo de “escola independente”.	As entidades gestoras deveriam ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino. As entidades gestoras deveriam ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino. As entidades gestoras deveriam poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora). As entidades gestoras deveriam poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo. 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

V – Liberdade de Escolha da Escola

A abertura deste modelo de escolas, tanto nos EUA como noutros locais, também teve como objetivo promover a liberdade de escolha da escola.

Um dos objetivos do XIX Governo de Portugal ao "Criar "escolas independentes"", organizadas em torno de "projeto de escola específico", seria o de garantir "à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola mais diferenciados", promovendo a liberdade de escolha (Guião para a Reforma de Estado, 2014, p. 94).

Q5	Objetivos Específicos	Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma destas observações.	Escala
	Problematizar a opinião generalizada sobre o princípio da promoção da liberdade de escolha associado à abertura de "escola independente".	A abertura de "escolas independentes" promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e conseqüentemente maior liberdade de escolha. A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha. A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha. Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

VI – Vantagens Vs Desvantagens

Este modelo de escolas tem sido largamente estudado nos países onde se encontra implementado, estando comprovadas as vantagens/aspectos positivos e as desvantagens/aspectos negativos da sua existência na rede escolar pública. Nas próximas duas questões serão apresentadas algumas das conclusões desses estudos tendo sido selecionadas apenas seis relacionadas com os aspectos positivos e seis relacionadas com os aspectos negativos.

Q6a	Objetivos Especificos	<p>Abaixo são apresentados aspetos positivos associados a este modelo de escola pública.</p> <p>Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada importante e 5=muito importante, assinale o nível de importância que cada um teria, na sua opinião, no processo abertura de uma “escola independente”:</p>	Escala
	<p>Identificar/problematizar a opinião generalizada sobre vantagens associadas ao modelo de “escola independente”.</p>	<p>Relacionadas com a contratualização Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.</p> <p>Relacionadas com o financiamento Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).</p> <p>Relacionadas com a contratação direta dos docentes Contratação de professores mais competentes e motivados, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.</p> <p>Relacionadas com o aumento da liberdade de escolha Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsionaria uma melhoria na qualidade do serviço prestado.</p> <p>Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.</p>	<p>1 a 5</p> <p>sendo 1=nada importante e 5=muito importante</p>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Q6b	Objetivos Específicos	<p>Abaixo são agora apresentados aspetos negativos associados a este modelo de escola pública. Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada e 5=muito, classifique o seu nível de preocupação relativamente à abertura de “escolas independentes”:</p>	Escala
	<p>Identificar/problematizar a opinião generalizada sobre desvantagens associadas ao modelo de “escola independente”.</p>	<p>Relacionadas com a contratualização Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.</p> <p>Relacionadas com o financiamento Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado. Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro). Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático; aumento do número de alunos por turma) tendo em vista a preocupação com o lucro.</p> <p>Relacionadas com a contratação direta dos docentes Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (redução de custos; preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.</p> <p>Relacionadas com o aumento da liberdade de escolha Diminuição da equidade no acesso relacionadas com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível socioeconómico baixo/médio/alto, área geográfica). Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.</p>	<p>1 a 5</p> <p>sendo 1=nada preocupante e 5=muito preocupante</p>

VII – Perceções Gerais – Últimas questões

Q7	Objetivos Específicos	Assinale o nível de probabilidade:	Selecione uma opção
	Identificar/problematizar a opinião generalizada sobre vantagens associadas ao modelo de “escola independente”.	IQ Diretores - Enquanto diretor/membro da gestão aceitaria integrar a entidade gestora de uma “ escola independente ”? IQ Docentes 7a - Enquanto docente aceitaria integrar a entidade gestora de uma “ escola independente ”? 7b - Enquanto docente, trabalharia numa “ escola independente ”?	1 a 5 Sendo 1=Nada provável e 5=Muito provavelmente

Q7c	Objetivos Específicos	Caso queira fazer algum comentário, dar a sua opinião sobre o tema, por favor, utilize este espaço:
	Problematizar a opinião generalizada sobre a implementação de um modelo semelhante em Portugal	200 - 250 palavras

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

VIII - Dados sociodemográficos

I.	Objetivos Específicos	IQ – DOCENTES	Selecionar uma opção:	
Dados sociodemográficos	Obter dados que permitam caracterizar a população	1. Idade	18 – 25 26 – 35 36 – 45	46 – 55 56 – 65 > 65 NR
		2. Habilitações Académicas	Curso técnico superior Bacharelato Licenciatura (ou equiparado) Mestrado/Doutoramento NR	
		3. Situação Profissional	A aguardar colocação Contrato sem termo (efetivo – QZP/QA) Contrato de trabalho com termo (certo; prazo) Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante) Contrato de bolsa/estágio NR	
		4. Departamento curricular	Educação Pré-Escolar 1.º CEB Matemática e Ciências Experimentais Expressões Ciências Sociais e Humanas Línguas Educação Especial NR	
		5. Área geográfica de residência fixa	Norte Centro Área M. de Lisboa	Alentejo Algarve NR

I.	Objetivos Específicos	IQ - DIRETORES	Selecionar uma opção:	
Dados sociodemográficos	Obter dados que permitam caracterizar a população.	1. Idade	18 – 25 26 – 35 36 – 45	46 – 55 56 – 65 > 65 NR
		2. Habilitações Académicas	Curso técnico superior Bacharelato Licenciatura (ou equiparado) Mestrado/Doutoramento NR	
		3. Características do Agrupamento (população de alunos)	Até 1000 alunos 1001 a 1500 alunos 1501 a 2000 alunos 2001 a 2500 alunos Mais de 2500 alunos NR	
		4. Área geográfica onde está inserido o AE/escola não agrupada	Norte Centro Área M. de Lisboa Alentejo Algarve NR	

3 – Inquérito por Questionário

Secção I - Charter School, escolas livres ou independentes								
<p>Charter schools (EUA), escolas livres ou independentes (Suécia) são um modelo de escolas públicas, de gestão privada, autónoma, livres da maior parte das regulações estatais impostas às restantes escolas públicas. São escolas criadas por um contrato de duração pré-estabelecida, subscrito entre autoridades educativas e uma entidade gestora que pode ser constituída, entre outros, por pais, docentes, municípios, fundações ou empresas privadas. Têm autonomia para contratar os seus professores e restantes funcionários, para se organizarem em torno de projetos educativos/metodologias de ensino-aprendizagem específicos. O financiamento é assegurado por entidades locais, estatais e outras organizações públicas ou privadas, que as monitorizam e fiscalizam, podendo ter fins lucrativos. Podem ser encerradas quando não cumprido o contrato estabelecido.</p> <p>Em 2014, o XIX governo português, num documento intitulado Guião para a Reforma de Estado, referiu a possibilidade de se criarem escolas semelhantes que denominou de escolas independentes. Este guião referia que um dos objetivos a atingir, a partir de 2015, seria o de “Criar “escolas independentes”” dando oportunidade à comunidade de professores do ensino público de se organizar num projeto de escola específico, garantindo à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola”. Este projeto voltou a surgir no programa eleitoral da coligação PSD/CDS, em 2015, e no programa governamental do XX governo (demitido no mesmo ano por moção da oposição).</p>								
Q1. Tendo em conta a informação anterior, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:								
Conheço o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países (EUA, Suécia).								
Já ouvi falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconheço o seu funcionamento.								
Desconheço a existência desse modelo de escolas públicas noutros países								
Q2. Relativamente às “escolas independentes”, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:								
Tive conhecimento que o XIX governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.								
Nunca ouvi falar nessa proposta/Não tive conhecimento dessa proposta.								
Secção II - Gestão privada e Entidades gestoras								
<p>No modelo de escola em análise e nos países onde existem, a entidade gestora pode ser constituída por pais, docentes, municípios, fundações ou empresas do setor privado.</p> <p>No programa governamental do XX Governo Constitucional, em 2015, podia ler-se o seguinte: A diversificação da natureza institucional das escolas, nomeadamente pelo incentivo ao desenvolvimento de modelos inovadores, tais como escolas independentes, que garantam o serviço público de educação, a partir de projetos liderados por professores do setor público ou consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS, com base em concursos públicos e mediante a celebração de contratos-programa (Governo de Portugal, 2015, p. 15).</p>								
Q3. Tendo em conta a informação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:								
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).				DT	DP	NC/D	CP	CT

Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	DT	DP	NC/D	CP	CT
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	DT	DP	NC/D	CP	CT
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	DT	DP	NC/D	CP	CT
Q4. Relativamente à entidade gestora, uma “escola independente” deveria ser gerida:					
- por uma comunidade parental (associação de pais).	DT	DP	NC/D	CP	CT
- em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	DT	DP	NC/D	CP	CT
- em consórcio (município e docentes).	DT	DP	NC/D	CP	CT
- em consórcio (município, docentes e associações de pais).	DT	DP	NC/D	CP	CT
- por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	DT	DP	NC/D	CP	CT
- por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar	DT	DP	NC/D	CP	CT
- por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	DT	DP	NC/D	CP	CT
SECÇÃO III - Financiamento e Encerramento					
Tanto no caso das charter school (EUA) como no das escolas independentes suecas, o financiamento é estatal, sendo atribuído um valor por aluno inscrito (varia de Estado para Estado). No entanto, cada escola pode obter outras fontes de financiamento (fundações, associações, empresas, patronos, etc.). As entidades financiadoras monitorizam e fiscalizam a qualidade das escolas, resultados académicos, finanças e cumprimento das disposições legais contratuais e ter fins lucrativos. Caso a escola não cumpra os objetivos contratuais pode ser encerrada.					
Q5. Tendo em conta a afirmação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:					
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	DT	DP	NC/D	CP	CT
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	DT	DP	NC/D	CP	CT
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	DT	DP	NC/D	CP	CT
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	DT	DP	NC/D	CP	CT
Q6. Quanto ao encerramento por incumprimento de contrato:					
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	DT	DP	NC/D	CP	CT
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	DT	DP	NC/D	CP	CT
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	DT	DP	NC/D	CP	CT
SECÇÃO IV- Contratação de Docentes					

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

<p>Nesta tipologia de escolas, no caso dos EUA, os docentes são contratados pela entidade gestora mediante concurso e/ou análise curricular. Os docentes das charter schools não são funcionários do Ministério da Educação e nem sempre têm formação específica na área da docência.</p> <p>Nesta tipologia de escolas, no caso dos EUA, os docentes podem ser despedidos caso não cumpram os seus deveres enquanto docentes ou revelem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e/ou entidade gestora).</p> <p>No entanto, também podem ser premiados financeiramente pelo seu desempenho.</p>					
<p>Q7. Tendo em conta a afirmação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes observações:</p>					
As entidades gestoras deveriam ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino	DT	DP	NC/D	CP	CT
As entidades gestoras deveriam ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	DT	DP	NC/D	CP	CT
As entidades gestoras deveriam poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	DT	DP	NC/D	CP	CT
As entidades gestoras deveriam poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	DT	DP	NC/D	CP	CT
SECÇÃO V - Liberdade de Escolha					
<p>A abertura deste modelo de escolas, tanto nos EUA como noutros locais, também teve como objetivo aumentar a diversidade de projetos/escolas disponíveis para escolha das famílias.</p> <p>Um dos objetivos do XIX Governo de Portugal ao “Criar “escolas independentes””, organizadas em torno de “projeto de escola específico”, seria o de garantir “à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola mais diferenciados” (Guião para a Reforma de Estado, 2014, p. 94).</p>					
<p>Q8. Tendo em conta a afirmação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes observações:</p>					
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha	DT	DP	NC/D	CP	CT
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	DT	DP	NC/D	CP	CT
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	DT	DP	NC/D	CP	CT
SECÇÃO VI - Vantagens e Desvantagens					
<p>Este modelo de escolas tem sido largamente estudado nos países onde se encontra implementado, estando comprovadas as vantagens/aspectos positivos e as desvantagens/aspectos negativos da sua existência na rede escolar pública. Nas próximas duas questões serão apresentadas algumas das conclusões desses estudos tendo sido selecionadas apenas seis relacionadas com os aspetos positivos e seis relacionadas com os aspetos negativos.</p>					

<p>Q9. Abaixo são apresentados aspetos positivos associados a este modelo de escola pública.</p> <p>Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada importante e 5=muito importante, assinale o nível de importância que cada um teria, na sua opinião, no processo abertura de uma “escola independente”</p>					
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas	1	2	3	4	5
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).	1	2	3	4	5
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos	1	2	3	4	5
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado	1	2	3	4	5
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	1	2	3	4	5
<p>Q10. Abaixo são agora apresentados aspetos negativos associados a este modelo de escola pública.</p> <p>Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada e 5=muito, classifique o seu nível de preocupação relativamente à abertura de “escolas independentes”:</p>					
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	1	2	3	4	5
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	1	2	3	4	5
Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro).	1	2	3	4	5
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático, aumento do número de alunos por turma) tendo em vista um maior lucro.	1	2	3	4	5
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (económicos/mais baratos, preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.	1	2	3	4	5
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível económico baixo/médio/alto, área geográfica).	1	2	3	4	5
Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.	1	2	3	4	5
Secção VII - Percepções Gerais					
Q11. Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”?	1	2	3	4	5
Q12. Trabalharia numa escola independente? Numa escala de 1 a 5 qual seria a probabilidade?	1	2	3	4	5

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Q13.Caso queira fazer algum comentário, dar a sua opinião sobre o tema, por favor, utilize este espaço.		
Secção VIII - Dados sociodemográficos		
Idade	18-25	
	26-35	
	36-45	
	46-55	
	56-65	
	>65	
	NR	
IQ Docentes - Habilitações IQ Diretor	Curso técnico superior	
	Bacharelato	
	Licenciatura (ou equiparado)	
	Mestrado/Doutoramento	
	NR	
IQ Docentes - Situação Profissional	A aguardar colocação	
	Contrato sem termo (efetivo - QZP/QA)	
	Contrato de trabalho com termo (certo; prazo)	
	Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante)	
	Contrato de bolsa/estágio	
	Reformado	
	NR	
IQ Docentes - Departamento Curricular a que pertence	Educação Pré-Escolar	
	1.º CEB	
	Matemática e Ciências Experimentais	
	Expressões	
	Ciências Sociais e Humanas	
	Línguas	
	Educação Especial	
	NR	
IQ Docente - Local onde reside habitualmente: IQ Diretor - Área geográfica onde está inserido o AE/escola não agrupada	Alentejo	
	Algarve	
	Centro	
	Lisboa e Vale do Tejo	

	Norte	
IQ Diretor - Dimensão do Agrupamento	Até 1000 alunos	
	1001 a 1500 alunos	
	1501 a 2000 alunos	
	2001 a 2500 alunos	
	Mais de 2500 alunos	
	NR	

DT - Discordo Totalmente; DP - Discordo Parcialmente; NC/ND - Não concordo nem discordo; CP - Concordo parcialmente; CT - Concordo totalmente

4 – Tabelas de suporte à análise – IQ diretores

Secção I - *Charter School*, escolas livres ou independentes

Tabela 5 - Questão n.º 1 – IQ Diretores

Q1 - Tendo em conta a informação anterior, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	<i>n</i>	%
Conhece o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países (EUA, Suécia).	18	22,2%
Já ouviu falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconheço o seu funcionamento.	38	46,9%
Desconhece a existência desse modelo de escolas públicas noutros países	25	30,9%
Total	81	

Gráfico 1 - Conhecimento dos diretores sobre o modelo *charter school*

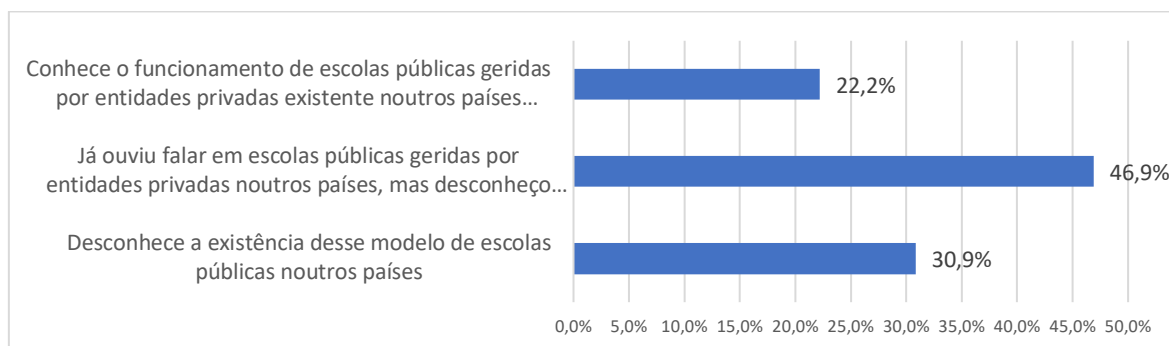
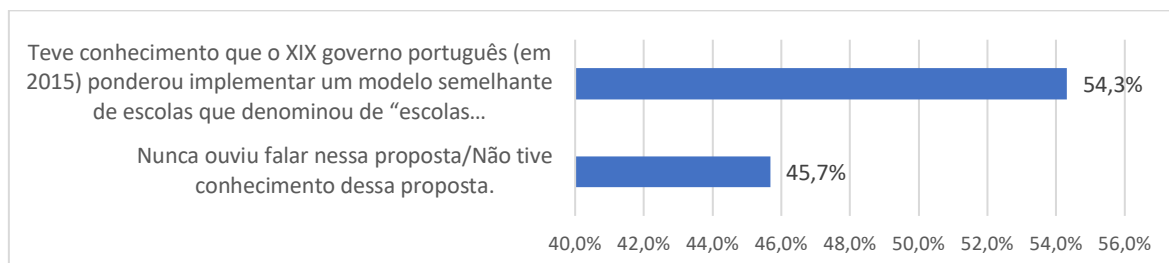


Tabela 6 - Questão n.º 2 – IQ Diretores

Q2 - Relativamente às “escolas independentes”, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	<i>n</i>	%
Teve conhecimento que o XIX governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.	44	54,3%
Nunca ouviu falar nessa proposta/Não tive conhecimento dessa proposta.	37	45,7%
Total	81	

Gráfico 2 - Conhecimento dos diretores sobre a proposta de “escolas independentes”



Secção II - Gestão privada e Entidades gestoras

Tabela 7 - Questão n.º 3 – IQ Diretores

Q3 - Tendo em conta a informação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	53	65,4%	8	9,9%	2	2,5%	14	17,3%	4	4,9%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	54	66,7%	10	12,3%	4	4,9%	8	9,9%	5	6,2%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	17	21,0%	10	12,3%	5	6,2%	8	9,9%	41	50,6%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	14	17,3%	4	4,9%	3	3,7%	17	21,0%	43	53,1%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 8 - Concordância e discordância dos diretores – gestão privada da escola pública

Q3 - Tendo em conta a informação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	61	75,3%	18	22,2%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	64	79,0%	13	16,0%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	27	33,3%	49	60,5%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	18	22,2%	60	74,1%
Total	81		81	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Gráfico 3 - % Concordância e discordância dos diretores– gestão privada da escola pública)

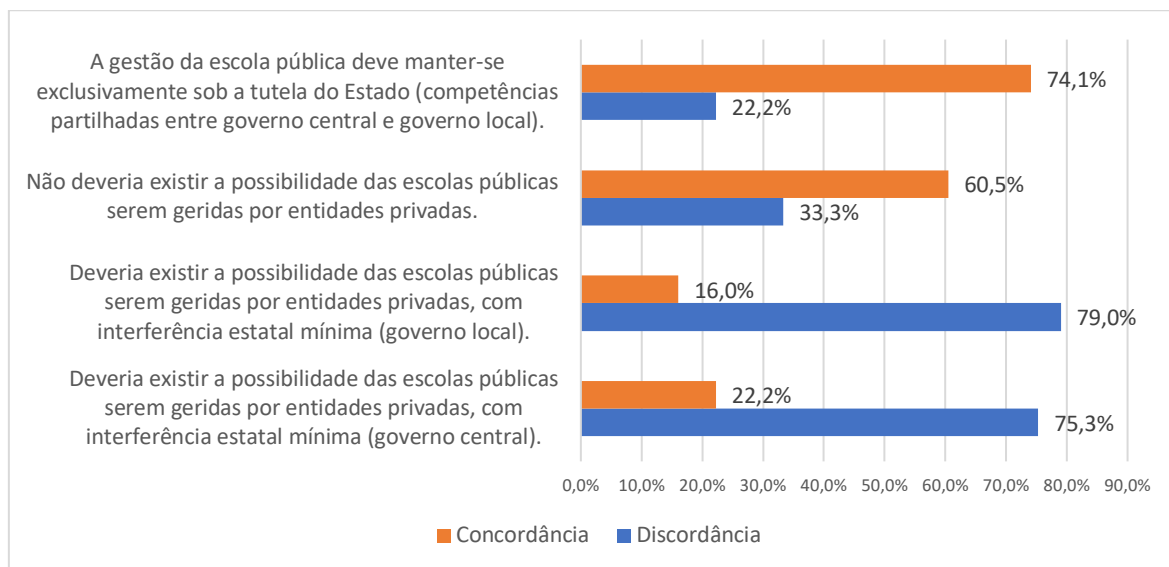


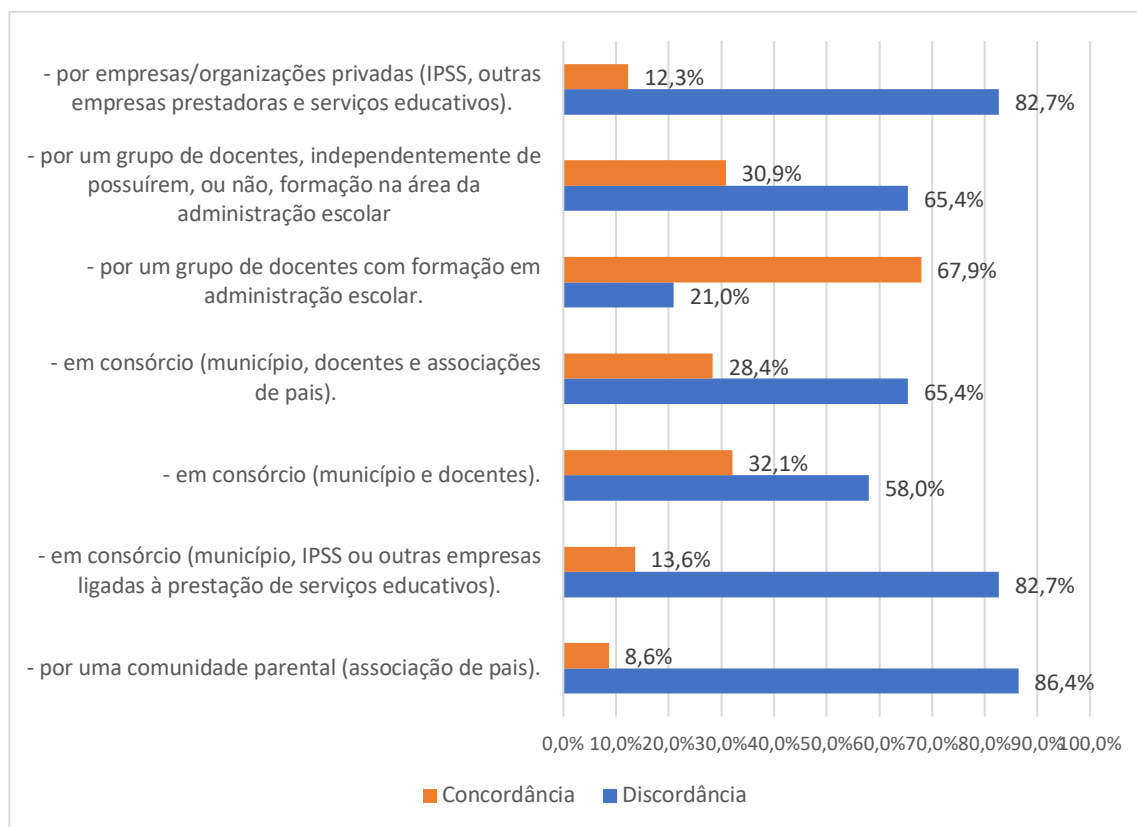
Tabela 9 - Questão n.º 4 – IQ Diretores

Q4 - Relativamente à entidade gestora, uma “escola independente” deveria ser gerida...	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
... por uma comunidade parental (associação de pais).	65	80,2%	5	6,2%	4	4,9%	6	7,4%	1	1,2%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	60	74,1%	7	8,6%	3	3,7%	10	12,3%	1	1,2%
... em consórcio (município e docentes).	47	58,0%	0	0,0%	8	9,9%	24	29,6%	2	2,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	43	53,1%	10	12,3%	5	6,2%	18	22,2%	5	6,2%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	13	16,0%	4	4,9%	9	11,1%	24	29,6%	31	38,3%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	37	45,7%	16	19,8%	3	3,7%	20	24,7%	5	6,2%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	62	76,5%	5	6,2%	4	4,9%	8	9,9%	2	2,5%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 10 - Concordância e discordância dos diretores – constituição das entidades gestoras

Relativamente à entidade gestora, uma “escola independente” deveria ser gerida...	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
... por uma comunidade parental (associação de pais).	70	86,4%	7	8,6%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	67	82,7%	11	13,6%
... em consórcio (município e docentes).	47	58,0%	26	32,1%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	53	65,4%	23	28,4%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	17	21,0%	55	67,9%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	53	65,4%	25	30,9%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	67	82,7%	10	12,3%
Total	81		81	

Gráfico 4 - % de concordância e discordância dos diretores – constituição das entidades gestoras



Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SECÇÃO III - Financiamento e Encerramento

Tabela 11 - Questão n.º 5 – IQ Diretores

Q5 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	11	13,6%	16	19,8%	5	6,2%	31	38,3%	18	22,2%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	8	9,9%	4	4,9%	6	7,4%	38	46,9%	25	30,9%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	21	25,9%	16	19,8%	10	12,3%	13	16,0%	21	25,9%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	17	21,0%	4	4,9%	9	11,1%	24	29,6%	27	33,3%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 12 - Concordância e discordância dos diretores – financiamento e lucro

Q5 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	27	33,3%	49	60,5%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	12	14,8%	63	77,8%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	37	45,7%	34	42,0%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	21	25,9%	51	63,0%
Total	81		81	

Gráfico 5 - % Concordância e discordância dos diretores – financiamento e lucro

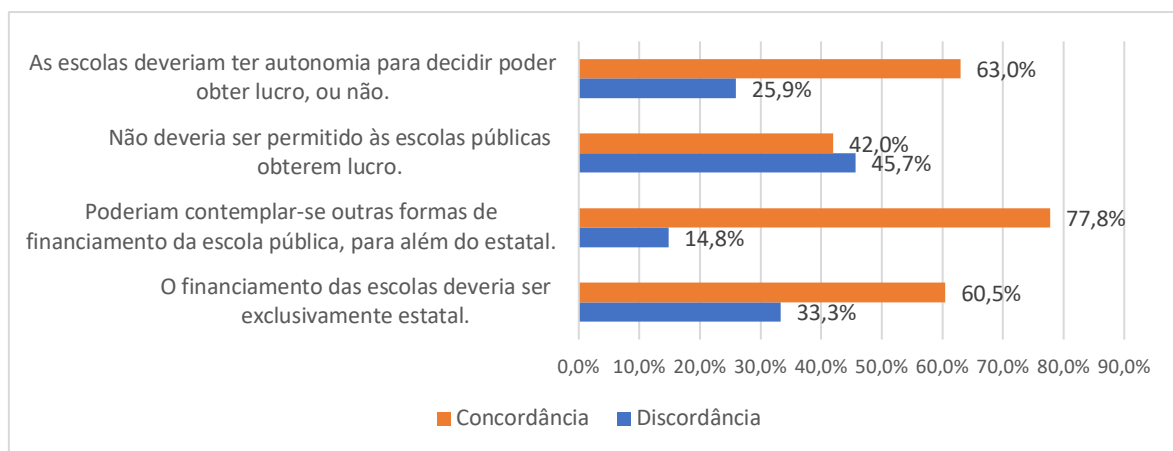


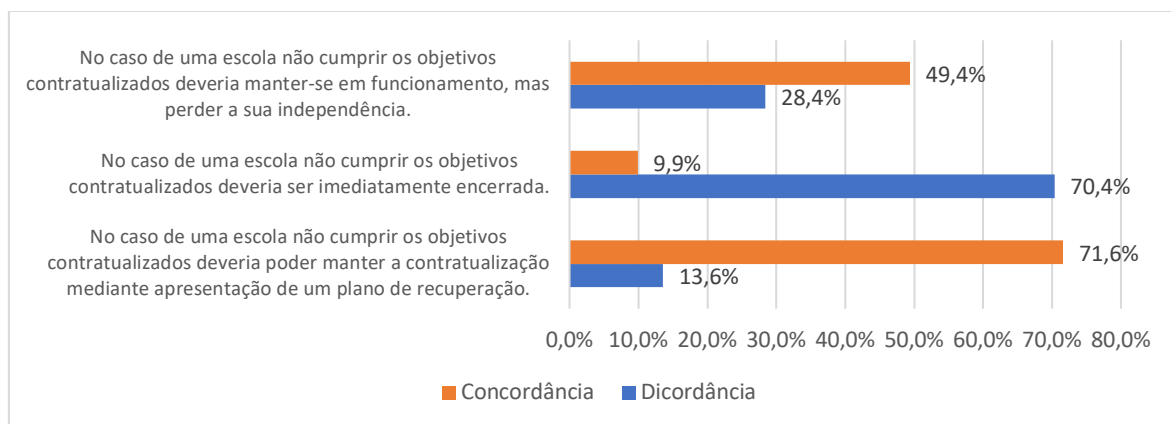
Tabela 13 - Questão n.º 6 – IQ Diretores

Q6 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	8	9,9%	3	3,7%	12	14,8%	38	46,9%	20	24,7%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	48	59,3%	9	11,1%	16	19,8%	4	4,9%	4	4,9%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	11	13,6%	12	14,8%	18	22,2%	23	28,4%	17	21,0%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 14 - Concordância e discordância dos diretores – manutenção e encerramento

Q6 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	11	13,6%	58	71,6%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	57	70,4%	8	9,9%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	23	28,4%	40	49,4%
Total	81		81	

Gráfico 6 - % Concordância e discordância dos diretores – manutenção e encerramento



Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SECÇÃO IV- Contratação de Docentes

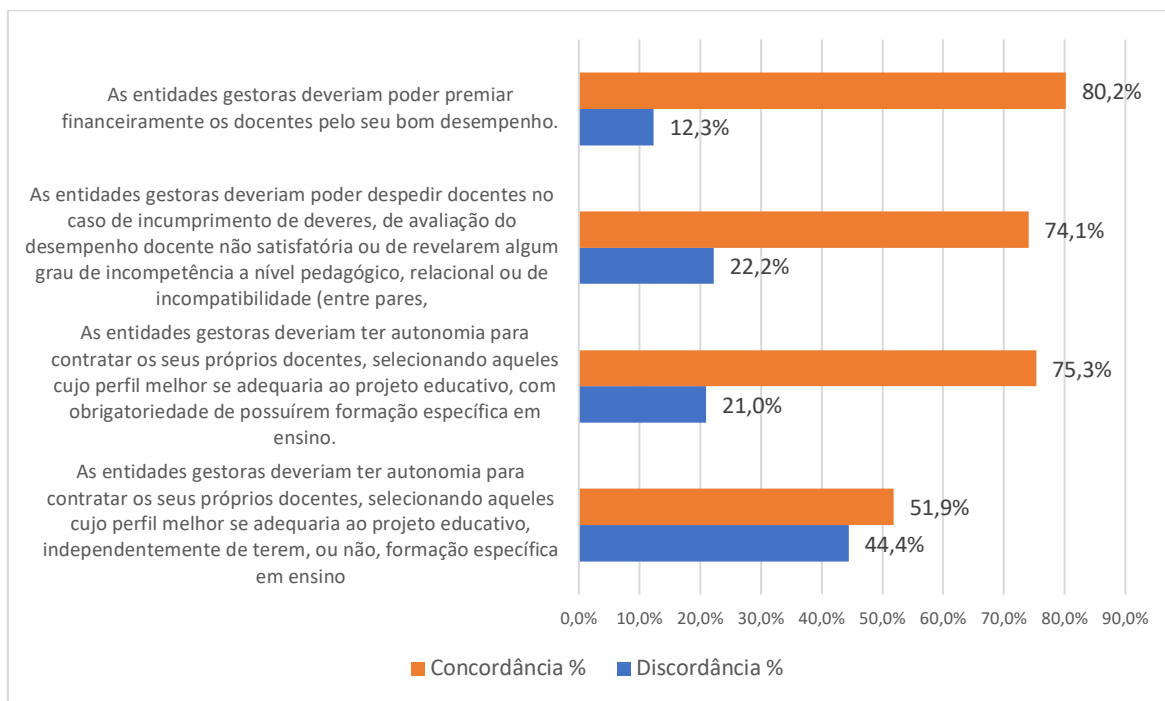
Tabela 15 - Questão n.º 7 – IQ Diretores

Q7 - Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes observações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
- As entidades gestoras deveriam...										
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino	24	29,6%	12	14,8%	3	3,7%	32	39,5%	10	12,3%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	10	12,3%	7	8,6%	3	3,7%	33	40,7%	28	34,6%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	8	9,9%	10	12,3%	3	3,7%	32	39,5%	28	34,6%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	7	8,6%	3	3,7%	6	7,4%	24	29,6%	41	50,6%
	81		81		81		81		81	

Tabela 16 - Concordância e discordância dos diretores – gestão de recursos humanos (docentes)

T Q7 - Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes observações:	n	%	n	%
- As entidades gestoras deveriam...				
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino	36	44,4%	42	51,9%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	17	21,0%	61	75,3%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	18	22,2%	60	74,1%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	10	12,3%	65	80,2%
Total	81		81	

Gráfico 7 - % Concordância e discordância dos diretores – contratação direta



SECÇÃO V - Liberdade de Escolha

Tabela 17 - Questão n.º 8 – IQ Diretores

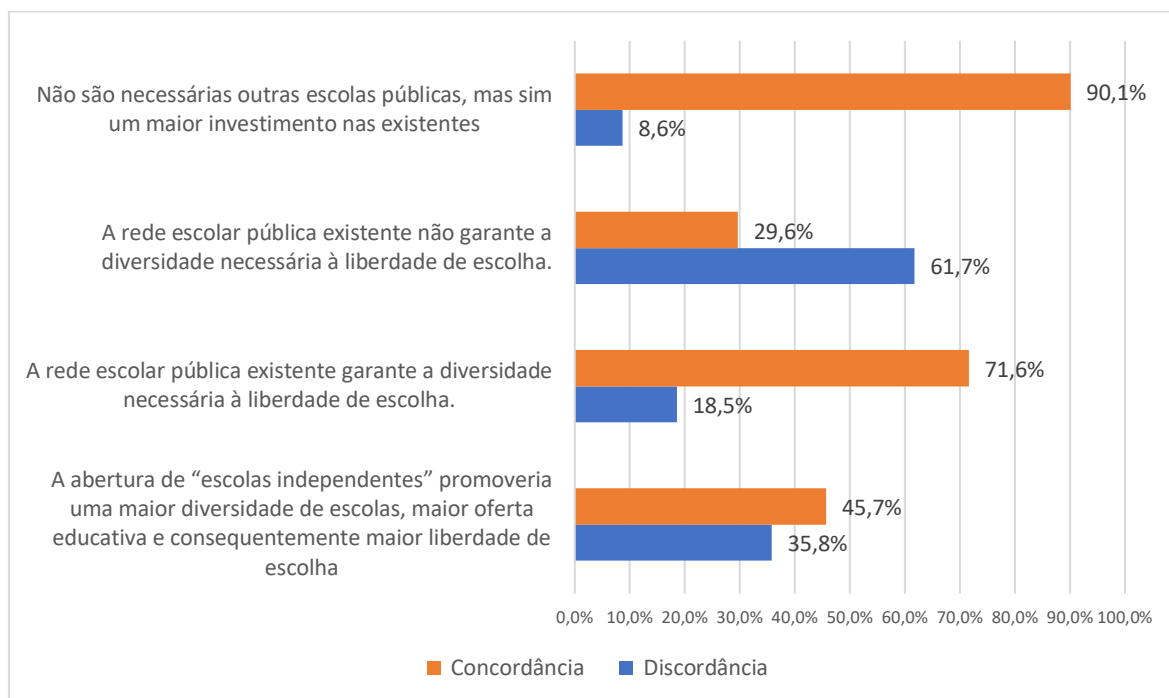
Q8 - Assinale ao seu nível de concordância em relação às seguintes observações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	16	19,8%	13	16,0%	15	18,5%	28	34,6%	9	11,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	8	9,9%	7	8,6%	8	9,9%	27	33,3%	31	38,3%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	31	38,3%	19	23,5%	7	8,6%	16	19,8%	8	9,9%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes	4	4,9%	3	3,7%	1	1,2%	11	13,6%	62	76,5%
Total	81		81		81		81		81	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 18 - Concordância e discordância dos diretores – liberdade de escolha

Q8 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes observações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e conseqüentemente maior liberdade de escolha.	29	35,8%	37	45,7%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	15	18,5%	58	71,6%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	50	61,7%	24	29,6%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	7	8,6%	73	90,1%
Total	81		81	

Gráfico 8 - % Concordância e discordância dos diretores – liberdade de escolha



SECÇÃO VI - Vantagens e Desvantagens

Tabela 19 - Questão n.º 9 – IQ Diretores

Q9 - Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada importante e 5=muito importante, assinale o nível de importância que cada uma teria, na sua opinião, no processo abertura de uma “escola independente”	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas	6	7,4%	1	1,2%	12	14,8%	24	29,6%	38	46,9%
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).	8	9,9%	5	6,2%	10	12,3%	25	30,9%	33	40,7%
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos	6	7,4%	6	7,4%	15	18,5%	26	32,1%	28	34,6%
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado	19	23,5%	10	12,3%	23	28,4%	20	24,7%	9	11,1%
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	13	16,0%	7	8,6%	18	22,2%	23	28,4%	20	24,7%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 20 - Nível de importância de cada vantagem – IQ Diretores

Q9 - Vantagem/Aspecto Positivo	Média
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.	4,07
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).	3,86
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.	3,79
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	3,37
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado.	2,88

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Gráfico 9 - “Vantagens” por nível de importância – IQ Diretores

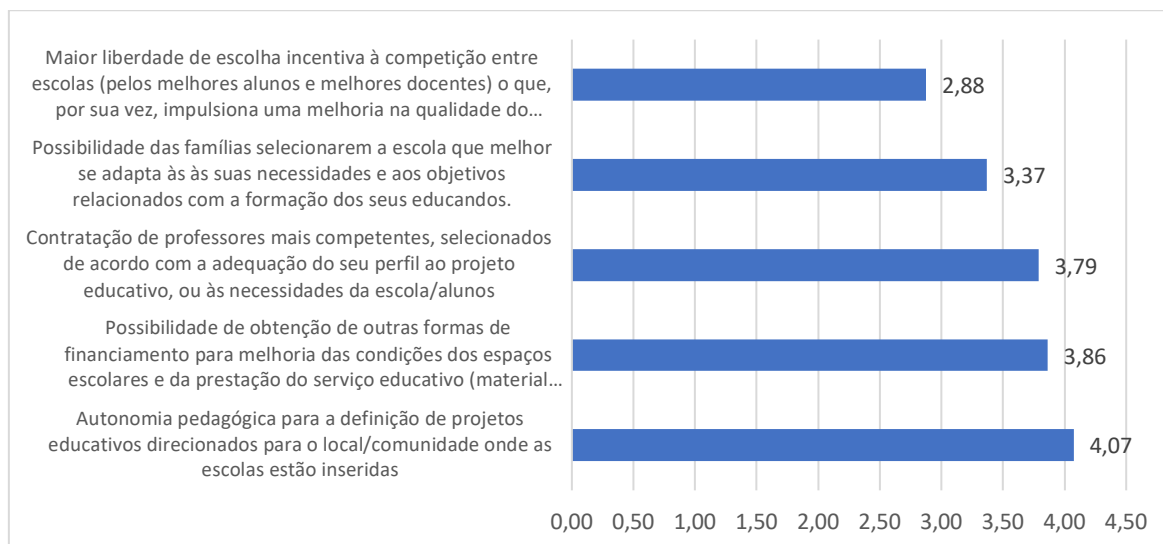


Tabela 21 - Questão n.º 10 – IQ Diretores

Q10 - Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada e 5=muito, classifique o seu nível de preocupação relativamente à abertura de “escolas independentes”:	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	9	11,1%	7	8,6%	21	25,9%	13	16,0%	31	38,3%
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	8	9,9%	6	7,4%	21	25,9%	15	18,5%	31	38,3%
Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro).	8	9,9%	4	4,9%	17	21,0%	16	19,8%	36	44,4%
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático, aumento do número de alunos por turma) tendo em vista um maior lucro.	9	11,1%	5	6,2%	15	18,5%	20	24,7%	32	39,5%
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (económicos/mais baratos, preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.	8	9,9%	4	4,9%	19	23,5%	17	21,0%	33	40,7%
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível económico baixo/médio/alto, área geográfica).	9	11,1%	4	4,9%	18	22,2%	16	19,8%	34	42,0%
Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.	9	11,1%	3	3,7%	14	17,3%	18	22,2%	37	45,7%
Total	81		81		81		81		81	

Tabela 22 - Nível de preocupação de cada desvantagem – IQ Diretores

Q10 - Desvantagem/Aspecto Negativo	Média
Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.	3,88
Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro).	3,84
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (económicos/mais baratos, preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.	3,78
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível económico baixo/médio/alto, área geográfica).	3,77
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático, aumento do número de alunos por turma) tendo em vista um maior lucro.	3,75
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	3,68
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	3,62

Gráfico 10 - “Desvantagens” por nível de preocupação – IQ Diretores



Secção VII - Perceções Gerais

Tabela 23 - Questão n.º 11 – IQ Diretores

Q 11 - Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”?	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Probabilidade de aceitar fazer parte da entidade gestora de uma "escola independente"	29	35,8%	15	18,5%	15	18,5%	14	17,3%	8	9,9%
Média										2,47

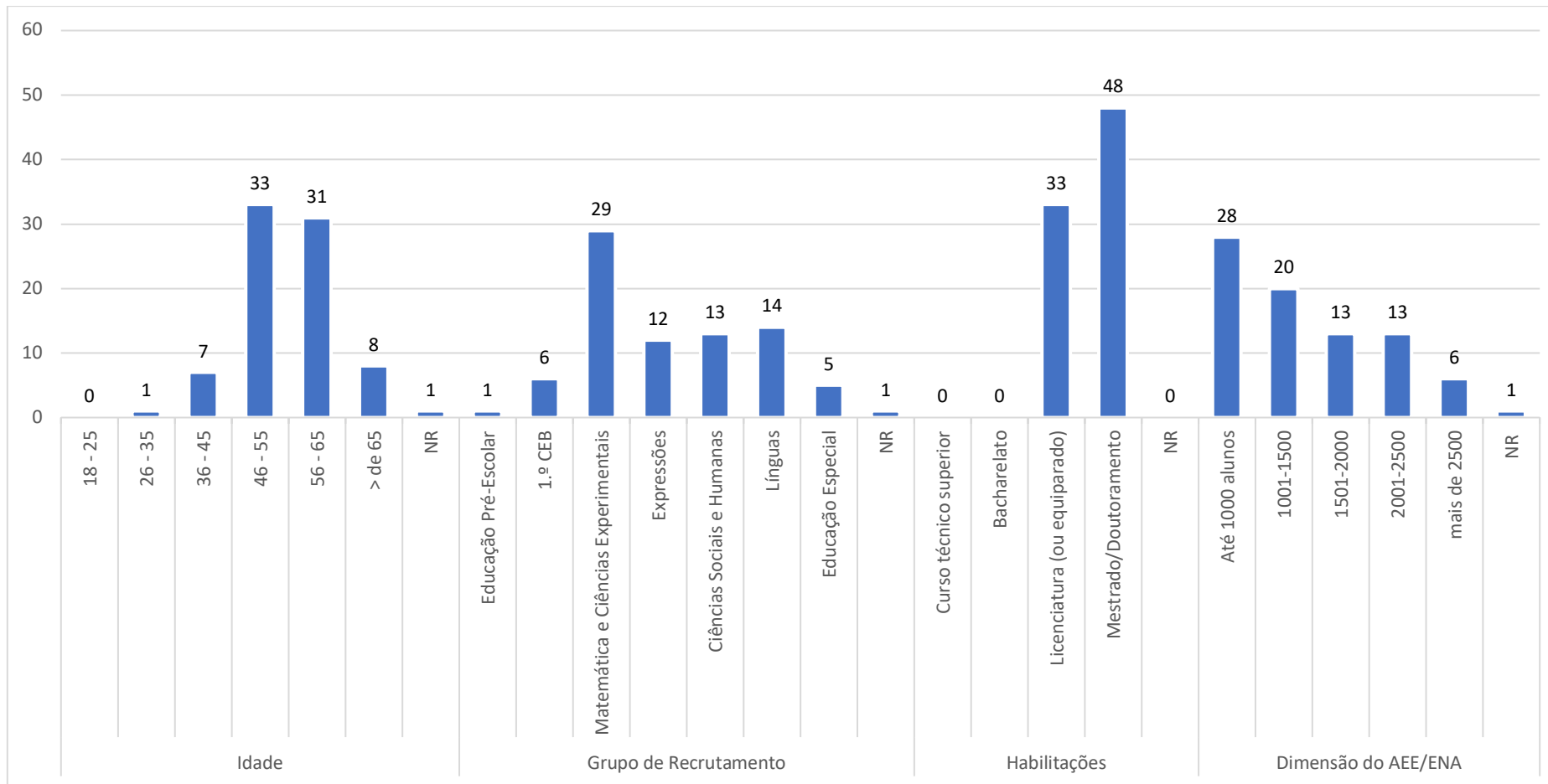
Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Secção VIII - Dados sociodemográficos

Tabela 24 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra - IQ Diretores

Dados sociodemográficos	intervalo	n	%
Idade	18 - 25	0	0,0%
	26 - 35	1	1,2%
	36 - 45	7	8,6%
	46 - 55	33	40,7%
	56 - 65	31	38,3%
	> de 65	8	9,9%
	NR	1	1,2%
Grupo de Recrutamento	Educação Pré-Escolar	1	1,2%
	1.º CEB	6	7,4%
	Matemática e Ciências Experimentais	29	35,8%
	Expressões	12	14,8%
	Ciências Sociais e Humanas	13	16,0%
	Línguas	14	17,3%
	Educação Especial	5	6,2%
	NR	1	1,2%
Habilitações	Curso técnico superior	0	0,0%
	Bacharelato	0	0,0%
	Licenciatura (ou equiparado)	33	40,7%
	Mestrado/Doutoramento	48	59,3%
	NR	0	0,0%
Dimensão do AEE/ENA	Até 1000 alunos	28	34,6%
	1001-1500	20	24,7%
	1501-2000	13	16,0%
	2001-2500	13	16,0%
	mais de 2500	6	7,4%
	NR	1	1,2%

Gráfico 11 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra – IQ Diretores



5 – Tabelas de suporte à análise – IQ docentes

Secção I - *Charter School*, escolas livres ou independentes

Tabela 25 - Questão n.º 1 – IQ Docentes

Q1 - Tendo em conta a informação anterior, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	n	%
Conhece o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países (EUA, Suécia).	160	8,3%
Já ouviu falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconheço o seu funcionamento.	988	51,0%
Desconhece a existência desse modelo de escolas públicas noutros países	791	40,8%
Total	1939	

Gráfico 12 - Conhecimento dos docentes sobre o modelo *charter school*

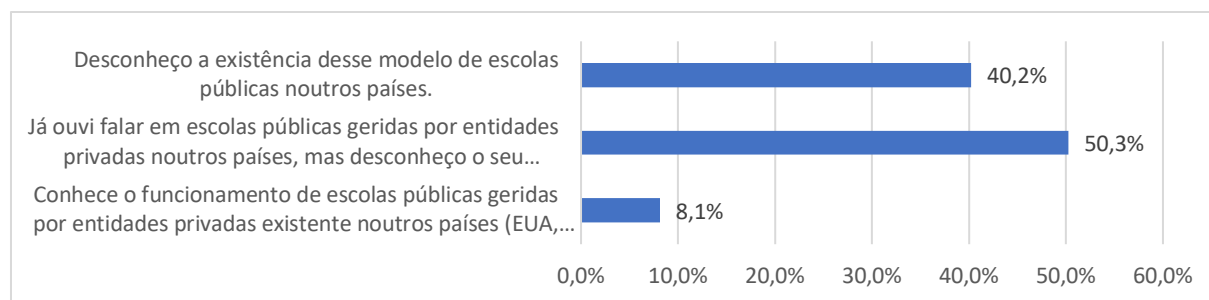
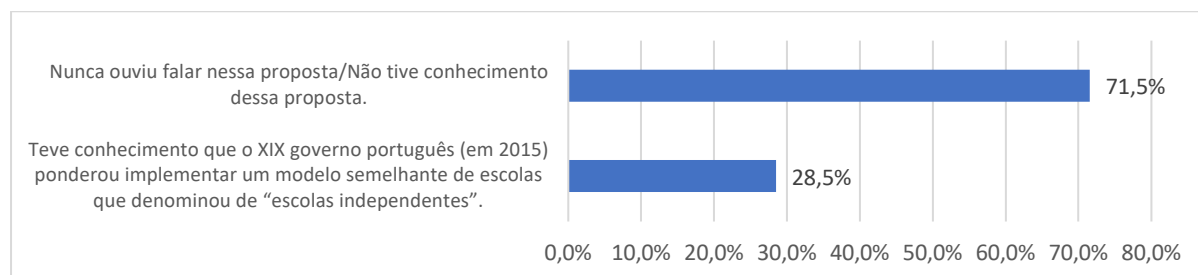


Tabela 26 - Questão n.º 2 – IQ Docentes

Q2 - Relativamente às “escolas independentes”, assinale a opção que melhor se adequa ao seu caso:	n	%
Teve conhecimento que o XIX governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.	552	28,5%
Nunca ouviu falar nessa proposta/Não tive conhecimento dessa proposta.	1387	71,5%
Total	1939	

Gráfico 13 - Conhecimento dos docentes sobre a proposta de “escolas independentes”



Secção II - Gestão privada e Entidades gestoras

Tabela 27 - Questão n.º 3 – IQ Docentes

Q3 - Tendo em conta a informação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	1149	59,3%	281	14,5%	164	8,5%	269	13,9%	76	3,9%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	1203	62,0%	279	14,4%	164	8,5%	228	11,8%	65	3,4%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	314	16,2%	213	11,0%	164	8,5%	235	12,1%	1013	52,2%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	156	8,0%	213	11,0%	115	5,9%	455	23,5%	1000	51,6%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 28 - Concordância e discordância dos docentes – gestão privada da escola pública

Q3 - Tendo em conta a informação anterior, assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	1430	73,7%	345	17,8%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	1482	76,4%	293	15,1%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	527	27,2%	1248	64,4%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	369	19,0%	1455	75,0%
Total	1939		1939	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Gráfico 14 - % de concordância e discordância dos docentes – gestão privada da escola pública

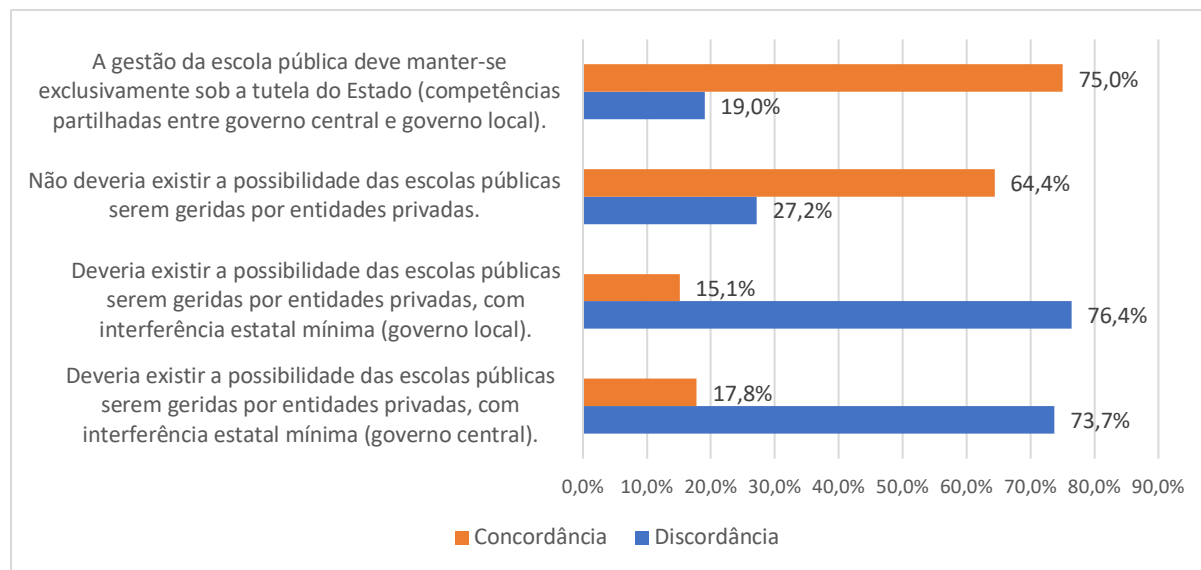


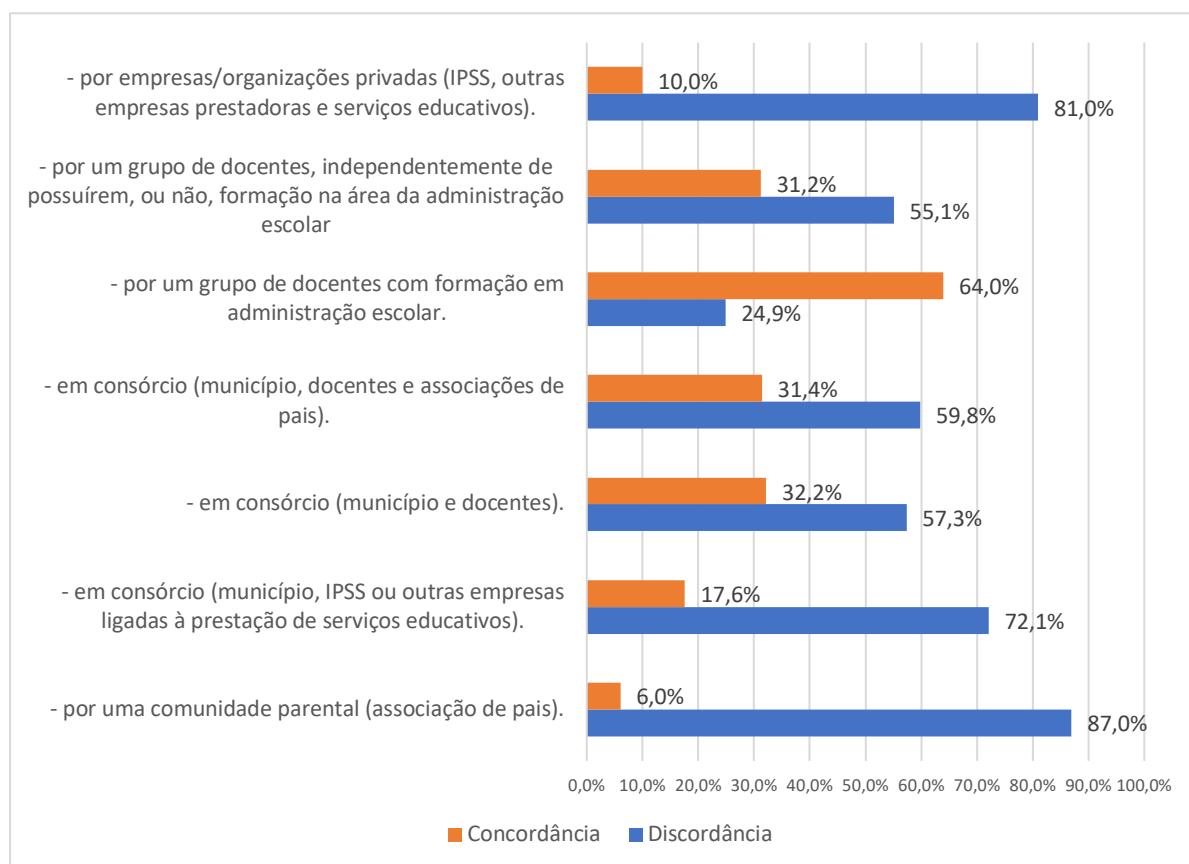
Tabela 29 - IQ Docentes - Questão n.º 4

Q4 - Relativamente à entidade gestora, uma "escola independente" deveria ser gerida	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
... por uma comunidade parental (associação de pais).	1460	75,3%	226	11,7%	136	7,0%	105	5,4%	12	0,6%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	1096	56,5%	302	15,6%	200	10,3%	305	15,7%	36	1,9%
... em consórcio (município e docentes).	796	41,1%	316	16,3%	203	10,5%	536	27,6%	88	4,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	867	44,7%	293	15,1%	170	8,8%	480	24,8%	129	6,7%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	319	16,5%	163	8,4%	217	11,2%	757	39,0%	483	24,9%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	711	36,7%	357	18,4%	266	13,7%	430	22,2%	175	9,0%
... por empresas/ organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	1282	66,1%	288	14,9%	176	9,1%	157	8,1%	36	1,9%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 30 - Concordância e discordância dos docentes – constituição das entidades gestoras

Relativamente à entidade gestora, uma “escola independente” deveria ser gerida...	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
... por uma comunidade parental (associação de pais).	1686	87,0%	117	6,0%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	1398	72,1%	341	17,6%
... em consórcio (município e docentes).	1112	57,3%	624	32,2%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	1160	59,8%	609	31,4%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	482	24,9%	1240	64,0%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	1068	55,1%	605	31,2%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	1570	81,0%	193	10,0%
Total	81		81	

Gráfico 15 - % de concordância e discordância dos docentes – constituição das entidades gestoras



Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SECÇÃO III - Financiamento e Encerramento

Tabela 31 - Questão n.º 5 – IQ Docentes

Q5 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	204	10,5%	340	17,5%	156	8,0%	561	28,9%	678	35,0%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	349	18,0%	117	6,0%	157	8,1%	869	44,8%	447	23,1%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	293	15,1%	394	20,3%	282	14,5%	343	17,7%	627	32,3%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	577	29,8%	178	9,2%	300	15,5%	518	26,7%	366	18,9%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 32 - Concordância e discordância dos docentes – financiamento e lucro

Q5 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	544	28,1%	1239	63,9%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	466	24,0%	1316	67,9%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	687	35,4%	970	50,0%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	755	38,9%	884	45,6%
Total	1939		1939	

Gráfico 16 - % de concordância e discordância dos docentes – financiamento e lucro

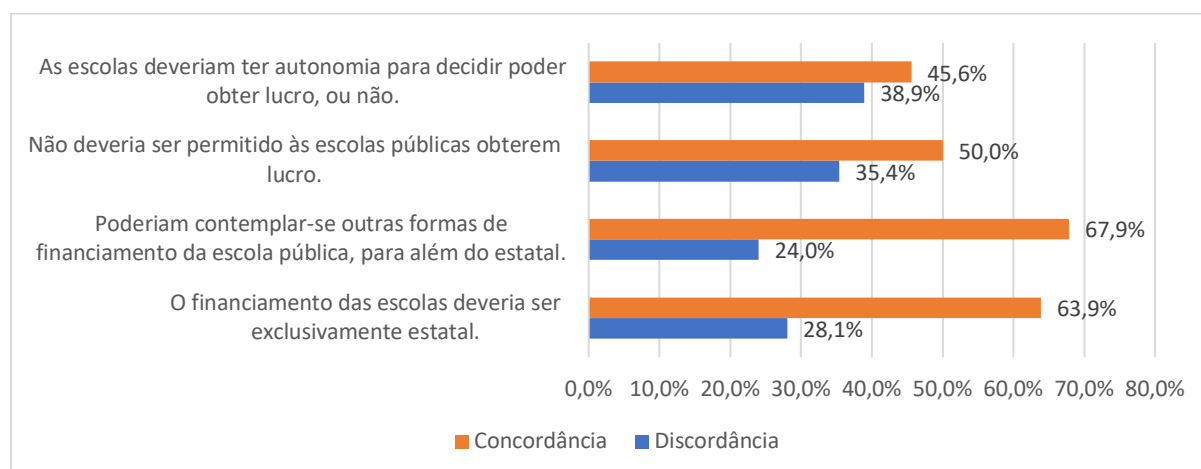


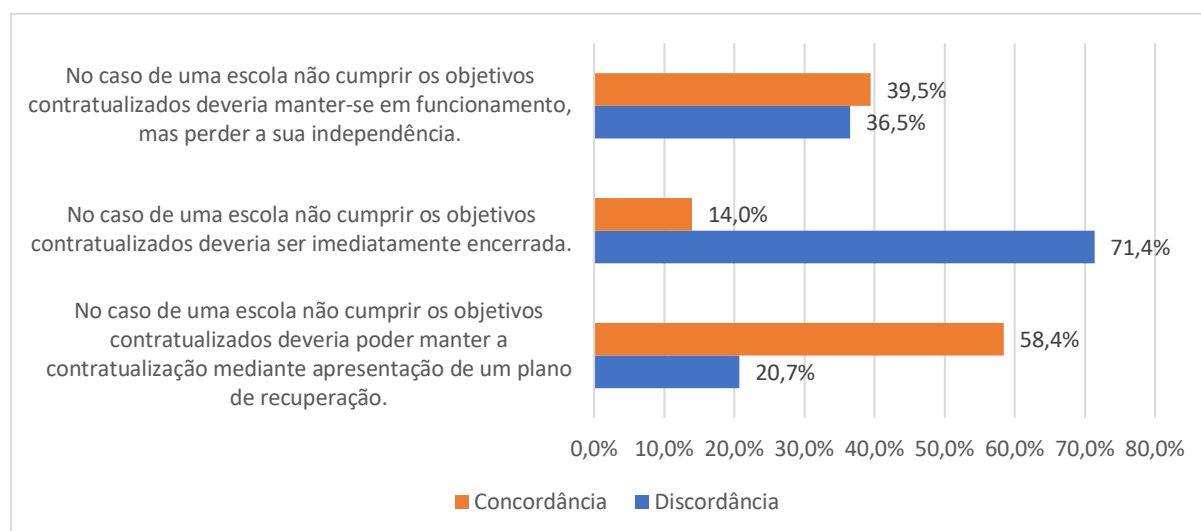
Tabela 33 - IQ Docentes - Questão n.º 6

Q6 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	266	13,7%	136	7,0%	404	20,8%	720	37,1%	413	21,3%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	967	49,9%	417	21,5%	284	14,6%	167	8,6%	104	5,4%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	427	22,0%	281	14,5%	466	24,0%	550	28,4%	215	11,1%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 34 - Concordância e discordância dos docentes – manutenção e encerramento

Q6 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	402	20,7%	1133	58,4%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	1384	71,4%	271	14,0%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	708	36,5%	765	39,5%
Total	1939		1939	

Gráfico 17 - % de concordância e discordância dos docentes – manutenção e encerramento



Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

SECÇÃO IV- Contratação de Docentes

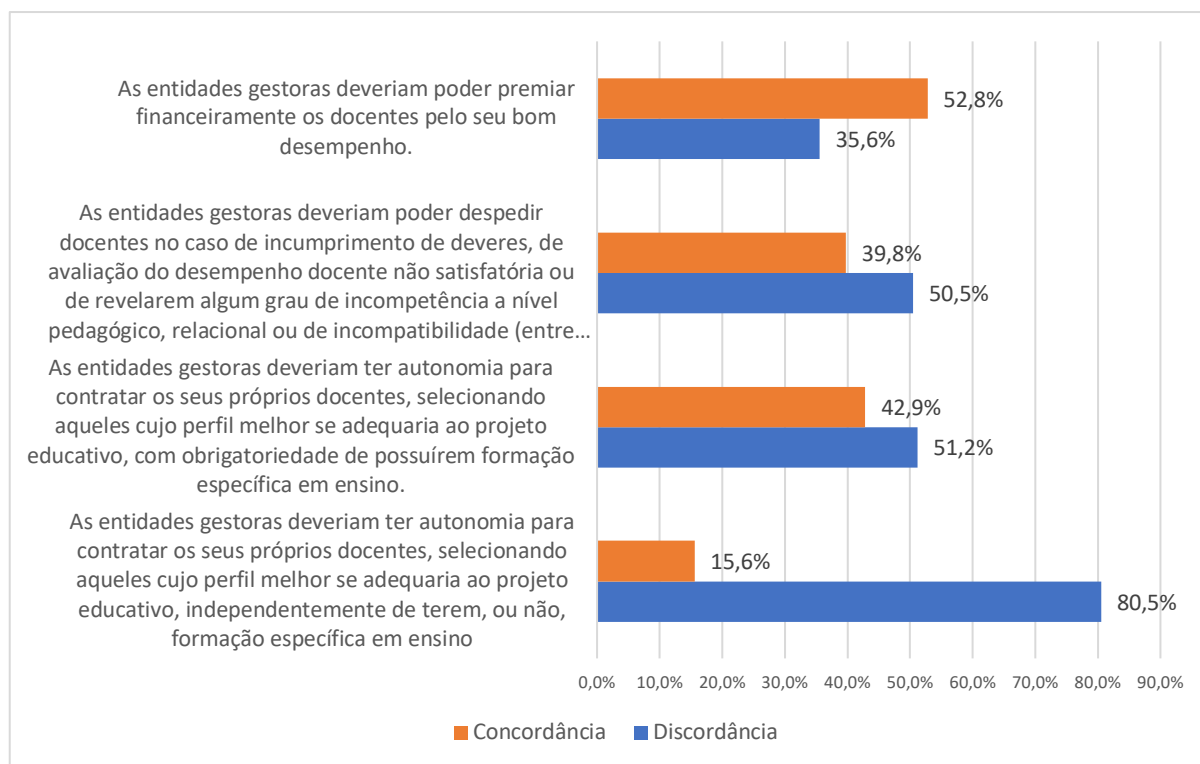
Tabela 35 - Questão n.º 7 – IQ Docentes

Q7 - Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes observações: - As entidades gestoras deveriam...	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino	1225	63,2%	336	17,3%	76	3,9%	242	12,5%	60	3,1%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	742	38,3%	251	12,9%	115	5,9%	520	26,8%	311	16,0%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	660	34,0%	319	16,5%	189	9,7%	567	29,2%	204	10,5%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	547	28,2%	143	7,4%	225	11,6%	521	26,9%	503	25,9%
	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 36 - Concordância e discordância dos docentes – contratação direta

Q7 - Assinale o seu nível de concordância em relação a cada uma das seguintes observações: - As entidades gestoras deveriam...	n	%	n	%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino	1561	80,5%	302	15,6%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	993	51,2%	831	42,9%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	979	50,5%	771	39,8%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	690	35,6%	1024	52,8%
Total	1939		1939	

Gráfico 18 - % de concordância e discordância dos docentes – gestão de recursos humanos (docentes)



SECÇÃO V - Liberdade de Escolha

Tabela 37 - Questão n.º 8 – IQ Docentes

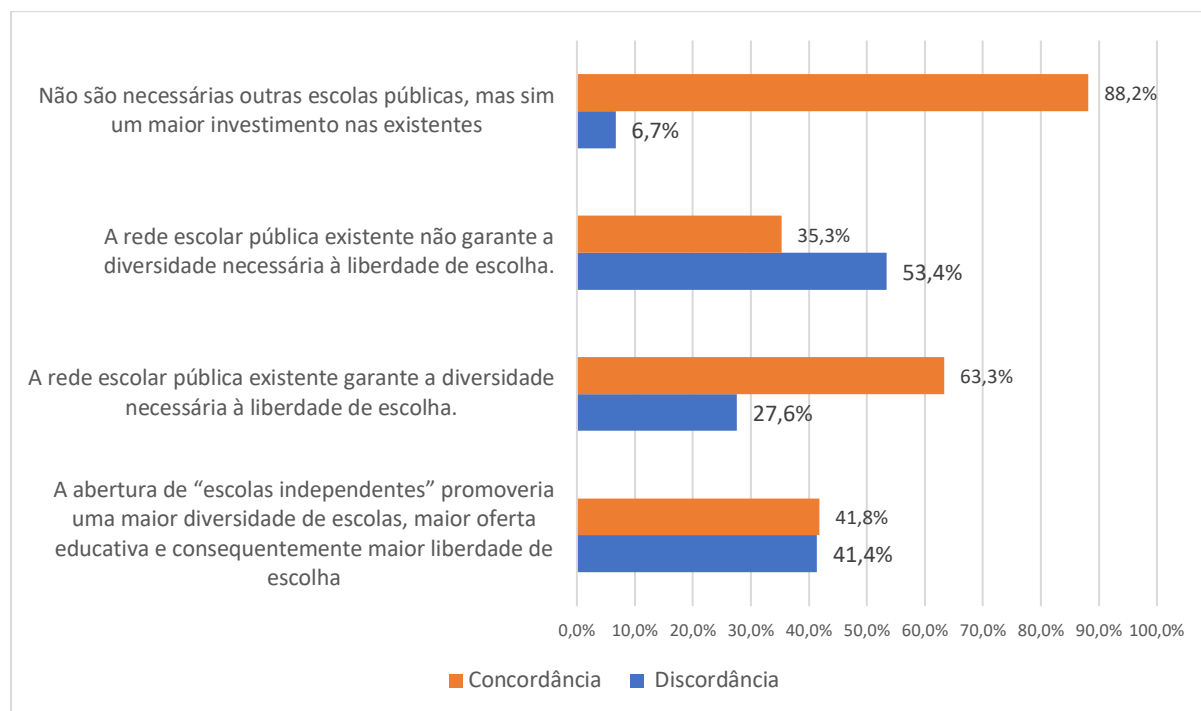
Q8 - Assinale ao seu nível de concordância em relação às seguintes observações:	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo, nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	528	27,2%	275	14,2%	325	16,8%	577	29,8%	234	12,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	159	8,2%	376	19,4%	176	9,1%	723	37,3%	505	26,0%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	503	25,9%	532	27,4%	220	11,3%	526	27,1%	158	8,1%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes	38	2,0%	91	4,7%	100	5,2%	414	21,4%	1 296	66,8%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 38 - Concordância e discordância dos docentes – liberdade de escolha

Q8 - Assinale o seu nível de concordância em relação às seguintes observações:	Discordância		Concordância	
	n	%	n	%
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	803	41,4%	811	41,8%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	535	27,6%	1228	63,3%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	1 035	53,4%	684	35,3%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	129	6,7%	1710	88,2%
Total	1939		1939	

Gráfico 19 - % de concordância e discordância dos docentes – liberdade de escolha



SECÇÃO VI - Vantagens e Desvantagens

Tabela 39 - Questão n.º 9 – IQ Docentes

Q9 - Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada importante e 5=muito importante, assinale o nível de importância que cada uma teria, na sua opinião, no processo abertura de uma “escola independente”	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.	143	7,4%	83	4,3%	329	17,0%	566	29,2%	818	42,2%
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).	205	10,6%	113	5,8%	391	20,2%	557	28,7%	673	34,7%
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.	497	25,6%	227	11,7%	443	22,8%	440	22,7%	332	17,1%
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado.	613	31,6%	292	15,1%	488	25,2%	365	18,8%	181	9,3%
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	302	15,6%	207	10,7%	440	22,7%	513	26,5%	477	24,6%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 40 - Nível de importância de cada vantagem – IQ Docentes

Q9 - Vantagem/Aspecto Positivo	Média
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.	3,95
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (material didático, serviços de apoio à escola, maior apoio a famílias carenciadas).	3,71
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.	2,94
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	3,34
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado.	2,59

Gráfico 20 - “Vantagens” por nível de importância - IQ Docentes

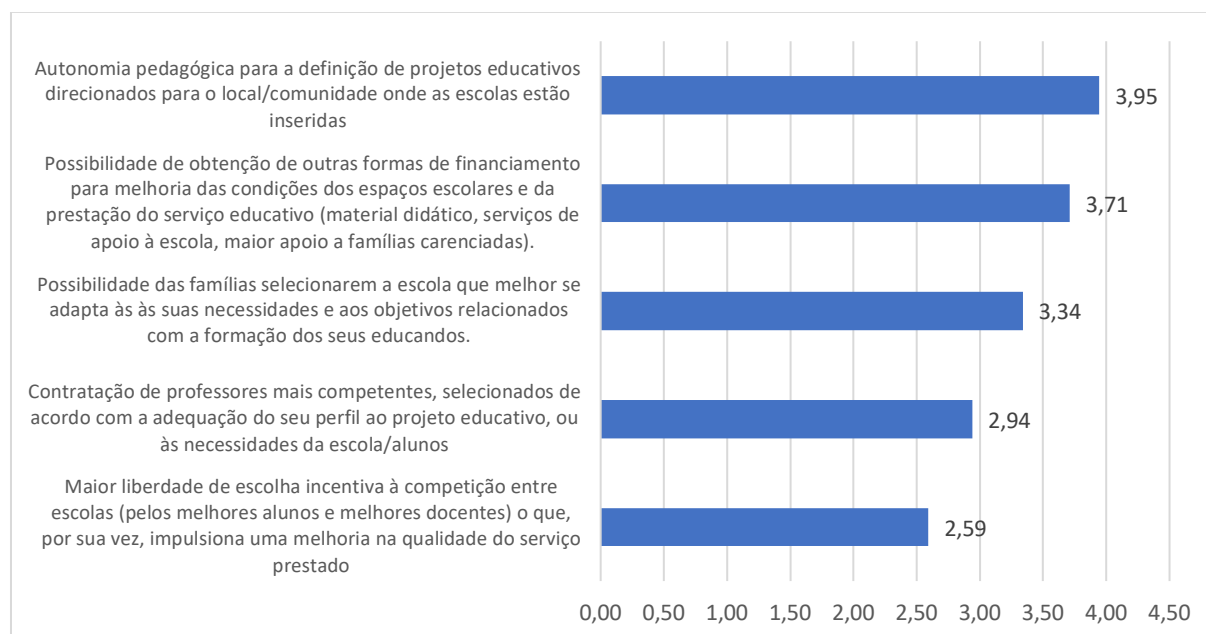


Tabela 41 - Questão n.º 10 – IQ Docentes

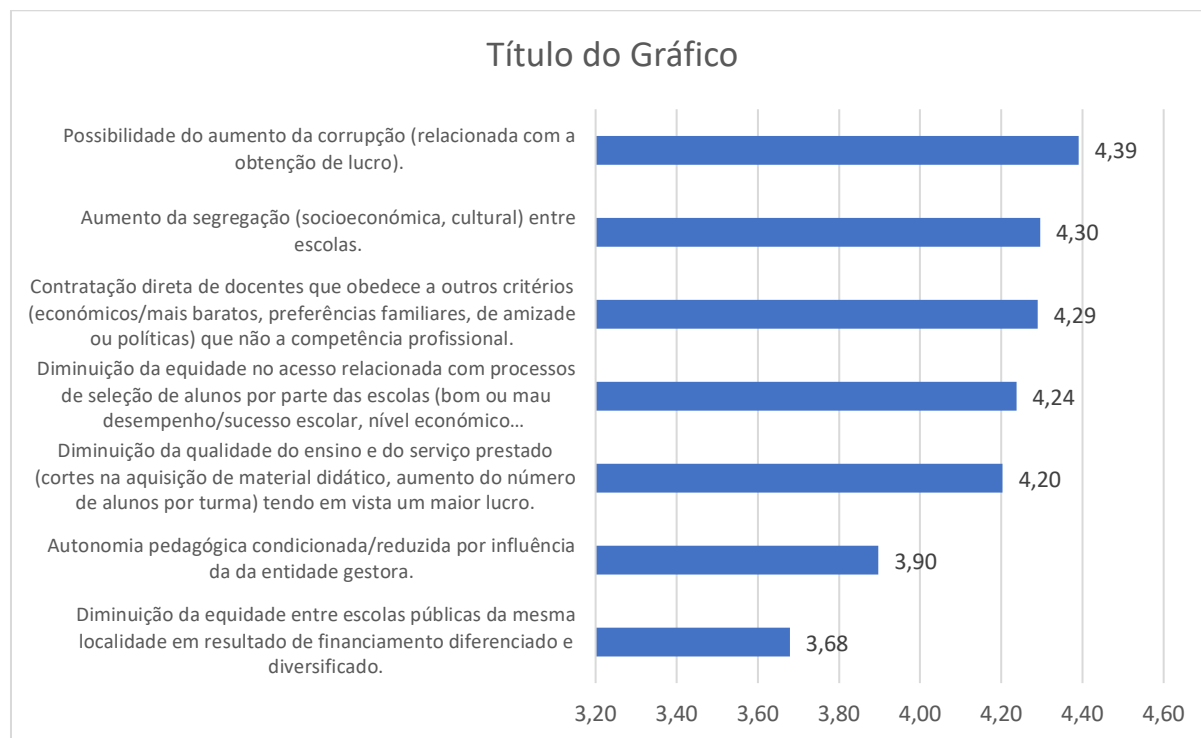
Q10 - Numa escala de 1 a 5, sendo 1=nada e 5=muito, classifique o seu nível de preocupação relativamente à abertura de “escolas independentes”:	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	135	7,0%	117	6,0%	407	21,0%	434	22,4%	846	43,6%
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	108	5,6%	92	4,7%	342	17,6%	452	23,3%	945	48,7%
Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro).	85	4,4%	63	3,2%	198	10,2%	256	13,2%	1 337	69,0%
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático, aumento do número de alunos por turma) tendo em vista um maior lucro.	96	5,0%	90	4,6%	254	13,1%	383	19,8%	1 116	57,6%
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (económicos/mais baratos, preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.	145	7,5%	56	2,9%	187	9,6%	255	13,2%	1 296	66,8%
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível económico baixo/médio/alto, área geográfica).	101	5,2%	72	3,7%	246	12,7%	367	18,9%	1 153	59,5%
Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.	106	5,5%	65	3,4%	226	11,7%	295	15,2%	1 247	64,3%
Total	1939		1939		1939		1939		1939	

Tabela 42 - Nível de preocupação de cada desvantagem - IQ Docentes

Q10 - Desvantagem/Aspecto Negativo	Média
Aumento da segregação (socioeconómica, cultural) entre escolas.	4,30
Possibilidade do aumento da corrupção (relacionada com a obtenção de lucro).	4,39
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios (económicos/mais baratos, preferências familiares, de amizade ou políticas) que não a competência profissional.	4,29
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas (bom ou mau desempenho/sucesso escolar, nível económico baixo/médio/alto, área geográfica).	4,24
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado (cortes na aquisição de material didático, aumento do número de alunos por turma) tendo em vista um maior lucro.	4,20
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	3,68
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	3,90

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Gráfico 21 - “Desvantagens” por nível de importância - IQ Docentes



Secção VII - Percepções Gerais

Tabela 43 - Questão n.º 11 – IQ Docentes

Q 11 - Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”?	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	1027	53,0%	292	15,1%	320	16,5%	193	10,0%	107	5,5%
Média										2,00

Tabela 44 - Questão n.º 12 – IQ Docentes

Q 12 - Trabalharia numa “escola independente”? Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de o fazer?	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	705	36,4%	345	17,8%	431	22,2%	272	14,0%	186	9,6%
Média										2,43

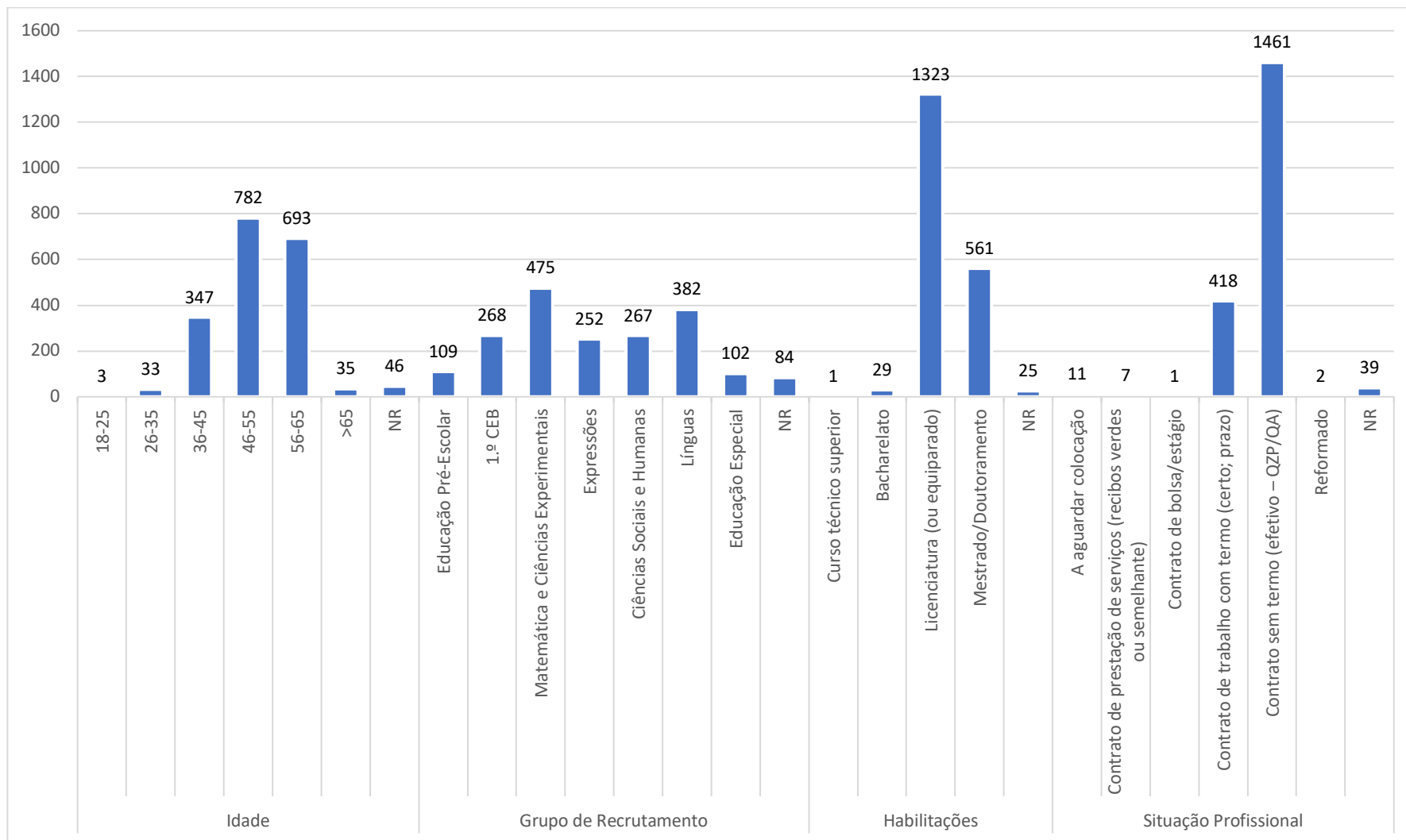
Secção VIII - Dados sociodemográficos

Tabela 45 - Dados Relativos à Caracterização da Amostra – IQ Docentes

Dados sociodemográficos	intervalo	n	%
Idade	18 - 25	3	0,2%
	26 - 35	33	1,7%
	36 - 45	347	17,9%
	46 - 55	782	40,3%
	56 - 65	693	35,7%
	> de 65	35	1,8%
	NR	46	2,4%
Grupo de Recrutamento	Educação Pré-Escolar	109	5,6%
	1.º CEB	268	13,8%
	Matemática e Ciências Experimentais	475	24,5%
	Expressões	252	13,0%
	Ciências Sociais e Humanas	267	13,8%
	Línguas	382	19,7%
	Educação Especial	102	5,3%
NR	84	4,3%	
Habilitações	Curso técnico superior	1	0,1%
	Bacharelato	29	1,5%
	Licenciatura (ou equiparado)	1323	68,2%
	Mestrado/Doutoramento	561	28,9%
	NR	25	1,3%
Situação Profissional	A aguardar colocação	11	0,6%
	Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante)	7	0,4%
	Contrato de bolsa/estágio	1	0,1%
	Contrato de trabalho com termo (certo; prazo)	418	21,6%
	Contrato sem termo (efetivo – QZP/QA)	1461	75,3%
	Reformado	2	0,1%
NR	39	2,0%	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Gráfico 22 - Caracterização da Amostra – IQ Docentes



6 - Categorias – justificação

Categoria	Justificação	Subcategorias	Justificação
Parecer favorável	Concordam com o modelo e/ou a sua implementação	Identificação com o modelo	Identificam-se com o modelo de escola (<i>charter school</i>) enquanto profissionais
		Solução	Consideram o modelo como alternativa para solucionar problemas existentes no sistema educativo português e/ou escolas
		Modernização/ desburocratização	Consideram que o modelo permitiria modernizar/desburocratizar o sistema educativo português e/ou escolas (tornar o sistema educativo menos burocrático, mais eficiente)
		Diversidade	Concordam que o modelo poderia ser útil para aumentar a diversidade de projetos educativos e da oferta
		Injustificado	Concordam com o modelo e/ou a sua implementação, mas não apresentam justificação
		Aspetos negativos/positivos	Concordam com o modelo referindo aspetos positivos ou negativos

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Categoria	Justificação	Subcategorias	Justificação
sim, mas...	Concordam com o modelo e/ou a sua implementação, mas impõem determinadas condições e/ou apontam aspetos negativos e/ou constrangimentos	Lucro	Consideram que o modelo poderia ser implementado desde que não houvesse possibilidade de lucro.
		Corrupção	Consideram que poderia ser implementado, mas referem o risco de corrupção (financeiro, contratação, avaliação, ...)
		Regulação/supervisão estatal	Consideram que poderia ser implementado sob vigilância/regulação estatal que limitem aspetos negativos associado ao modelo
		Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Consideram que poderia ser implementado, mas referem os risco da diminuição da equidade (no financiamento, no acesso e/ou sucesso) e no aumento das desigualdades sociais
		Entidade gestora	Consideram que poderia ser implementado, mas com algumas exceções relacionadas com a constituição das entidades gestoras (por ex. não integrar governo local e/ou associações de pais e/ou IPSS)
		Aumento da segregação/Exclusão	Consideram que poderia ser implementado, mas referem os risco de aumento da segregação (académica; geográfica; económica; étnica; religiosa)
		Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	Consideram que poderia ser implementado, mas referem que a conjuntura económica/social/cultural portuguesa não o permitiria

Categoria	Justificação	Subcategorias	Justificação
		Projetos específicos	Consideram que poderia ser implementado, mas para escolas direcionadas à formação vocacional/profissional, projetos pedagógicos específicos ou para alunos com necessidades específicas
		Crítica neoliberalismo	Consideram que o modelo poderia ser implementado, mas referem críticas ao neoliberalismo enquanto ideologia (como as dinâmicas de mercado pela competição e a liberdade de escolha, diminuição dos processos democráticos)
		Desregulação da carreira	Consideram que o modelo poderia ser implementado, mas referem que poderá potencializar a desregulação da carreira docente
		Condições oferecidas	Consideram que o modelo poderia ser implementado e ponderariam fazê-lo dependendo das condições oferecidas (recursos materiais, financeiros, ...)
Parecer desfavorável	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e justificam.	Corrupção	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação pelo risco de corrupção
		Defesa/valorização da escola pública	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e justificam referindo a necessidade de se defender, valorizar e/ou implementar melhorias no sistema de escola pública existente como única alternativa de promoção de valores (democracia, igualdade, equidade). Defender a Educação como um direito.
		Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação pelo risco de diminuição da equidade (acesso às escolas, sucesso educativos, entre escolas na distribuição de recursos)

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Categoria	Justificação	Subcategorias	Justificação
		Autonomia	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e justificam referindo a possibilidade de limitação da autonomia (pedagógica, ...)
		Aumento da segregação/exclusão	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação pelo risco de aumento de segregação (académica, geográfica, social entre escolas)
		Condições laborais	Consideram que não poderia ser implementado pelo risco de contribuir para a desregulação da carreira docente, precarização da mesma/diminuição das condições laborais e aumento das desigualdade entre profissionais (acesso á carreira docente, ...)
		Lucro	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação referindo aspetos negativos associados ao lucro (desvalorização dos valores democráticos, cívicos, éticos em prol do lucro)
		Agravamento da burocracia	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e referem a possibilidade de agravamento da burocracia existente no SE/escola pública
		Crítica ao neoliberalismo	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação referindo críticas ao neoliberalismo enquanto ideologia (como as dinâmicas de mercado pela competição e a liberdade de escolha, diminuição dos processos democráticos)
		Injustificado	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação, mas não justificam

Categoria	Justificação	Subcategorias	Justificação
		Resultados noutros SE/outras PPP	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e referem os maus resultados desta medida exemplificando com o sucedido: noutros sistemas educativos; noutras PPP
		Crítica ao modelo empresarial/privado	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e referem críticas ao modelo gerencialista (foco nos resultados, no lucro, nos números, ...)
		Crítica ao modelo de gestão atual	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação referindo a necessidade de se rever o atual modelo de gestão
		Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	Discordam com o modelo e/ou a sua implementação e justificam referindo que a conjuntura económica/social/cultural portuguesa não permite

7 – Regulamento Geral de Proteção de Dados – Parecer do EDP



universidade
de aveiro

encarregado de proteção de dados | data protection officer | epd@ua.pt

Confirmation Letter

I, the undersigned official designated Data Protection Officer of Aveiro's University (UAv), hereby certify that all personal data collection and processing that will be performed as part of the project "**Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas**". as sustained by the local project manager **Mariline Grangeia Santos** will occur, from today on, in the exact terms of the European (GDPR) and Portuguese legislation on that matter in practice on this University.

Aveiro, 18 July 2022

Data Protection Officer,



Fernando Ferreira Batista

8 – Conselho de Ética e Deontologia

Comissão Permanente para os Assuntos de Investigação (CPAI)

Parecer nº: 43-CED/2022

Data de submissão: 19 de julho de 2022

Requerente: Mariline Grangeia Santos

Título do Projeto: Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Investigadora responsável: Mariline Grangeia Santos

Equipa de Investigação: Mariline Grangeia Santos; António Augusto Neto-Mendes

Enquadramento Institucional: Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro

Relator: Luís Miguel Teixeira de Jesus

Relatores Adjuntos: Ana Gabriela Henriques, Josefa das Neves Simões Pandeirada e Pedro João Bem-Haja Gabriel Ferreira

I. Relatório

O processo encontra-se bem instruído, contendo informação no que respeita a:

- Descrição do projeto de investigação e respetivos objetivos – Caraterização das *charter schools* (ou de outro modelo semelhante) e da análise dos sistemas educativos onde surgiram, bem como a forma como tem vindo a ser implementada a Nova Gestão Pública em Educação.
- Amostra – Serão recrutados cerca de 5800 professores e 80 diretores, através do email institucional dos agrupamentos de escolas disponibilizado em <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>, dirigido aos diretores dos agrupamentos de escolas, solicitando-se o preenchimento do questionário e a divulgação do mesmo junto dos docentes.
- Metodologia – Combina dois métodos de recolha de dados (inquérito por entrevista e por questionário), com dois métodos de tratamento de dados (análise estatística simples e análise de conteúdo).
- Questões éticas associadas (em particular, a decisão de participação e respetivo consentimento informado do participante, a possibilidade de desistência em qualquer altura, assim como a proteção e anonimização dos dados recolhidos).
- Investigador responsável e sua equipa.
- Enquadramento institucional e científico (Universidade de Aveiro).
- Anexos:
 - i Declaração de conhecimento/apoio da Diretor do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
 - ii Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da UA

- iii Modelo do consentimento informado a solicitar aos participantes
- iv Declarações de concordância de participação no projeto de todos os membros da equipa
- v Cópia do questionário e guião de e guião de entrevista a usar

II.Parecer

a. Fundamentação

O pedido de parecer relativo ao projeto em causa apresenta-se bem elaborado e fundamentado, assinalando as questões éticas associadas ao seu desenvolvimento.

De acordo com o exposto, o pedido de parecer respeita os princípios de ética neste tipo de estudos, em particular os princípios éticos e deontológicos defendidos na declaração de Helsínquia, assegurando:

1. O consentimento informado dos participantes, anteriormente à recolha de dados.
2. A intervenção voluntária dos participantes e a possibilidade de desistência do estudo em qualquer altura, sem que para isso tenha que ser dada qualquer justificação;
3. Que os riscos associados à participação no estudo não são superiores aos riscos associados ao dia-a-dia do participante;
4. Que os dados recolhidos no projeto são analisados pela equipa de investigação, sendo sempre garantido o seu anonimato através de um processo de codificação, sob a responsabilidade do investigador proponente.

b. Recomendações

Deverá sempre ser respeitado o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), assim como a legislação europeia relacionada com a investigação em seres humanos, em particular a declaração de Helsínquia.

c. Conclusão

De acordo com o anteriormente referido e com os princípios seguidos por este Conselho, é emitido o seguinte parecer:

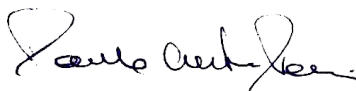
1. A Comissão Permanente do Conselho de Ética, constituída pelos Relatores, após apreciação da documentação recebida e atendendo a que os procedimentos descritos no projeto de investigação:
 - 1.1 Asseguram a não utilização de métodos invasivos;
 - 1.2 Garantem que os participantes são previamente informados e esclarecidos sobre os pressupostos em que assenta o estudo;
 - 1.3 Incluem o consentimento informado dos participantes;
 - 1.4 Garantem a confidencialidade dos dados recolhidos.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

I. Plenário CED

Submetido ao CED o respetivo parecer da sua Comissão Permanente, este Conselho, em sua reunião plenária de 23 de novembro de 2022, por entender que ficam salvaguardadas as exigências éticas inerentes à investigação em seres humanos, aí atentos os princípios da justiça e da autonomia e segurança dos participantes, concorda por unanimidade com o mesmo, em razão do que o ratifica e dá **parecer favorável** à realização do projeto intitulado: “Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas”.

Em regime de substituição do Presidente do Conselho de Ética e Deontologia, nos termos do art.º 22, ponto 1 do Código do Procedimento Administrativo



Paula Cristina Moreira da Silva Pereira

Considera que merece parecer favorável a realização do projeto “Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas”.

O Presidente da CPAI

9 – Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar (Nota Metodológica)

NOTA METODOLÓGICA

Projeto de Investigação para obtenção do grau de doutoramento:

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Doutoranda: Mariline Santos

Orientador Científico: António Neto-Mendes

A expansão do modelo de gestão privatizada na escola pública tem sido encarada como próprio da evolução das organizações e dos novos modos de gestão pública fazendo surgir, dentro do espectro da descentralização, a transferência de competências, neste caso, para o privado. Partindo da análise dos modelos *charter school* (Estados Unidos da América) ou outros semelhantes, analisar-se-ão as perceções dos atores da comunidade educativa sobre a menção a um projeto semelhante em Portugal - *escolas independentes* - pelo XX Governo Constitucional.

Este projeto de investigação é realizado no âmbito do Programa Doutoral em Educação, pela Universidade de Aveiro e trata-se de uma estudo financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2020.04476.BD.

Objetivos Gerais do Estudo Empírico:

Caracterizar as perceções existentes sobre o modelo *charter schools*, *escolas livres* ou *independentes*, na comunidade escolar (professores, diretores escolares);

Problematizar as opiniões dos inquiridos sobre a implementação de um modelo de gestão privada das escolas públicas em Portugal.

Breve Enquadramento Metodológico:

Para dar resposta aos objetivos do estudo, optou-se por uma metodologia mista, recorrendo-se, na vertente quantitativa, ao inquérito por questionário, de âmbito nacional, a alguns atores da comunidade educativa (diretores, docentes) para um

levantamento/problematização do conhecimento sobre este modelo de escolas e sobre a possibilidade de ser implementado em Portugal.

A presente nota metodológica pretende enunciar o processo de implementação do inquérito por questionário aos Diretores de Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas e docentes desses agrupamentos de Escolas.

No inquérito por questionário, não serão recolhidos dados sensíveis. Serão recolhidos dados pessoais apenas para análise sociodemográfica do público-alvo, a saber: Idade (intervalos de 10 anos); Habilitações académicas; Situação profissional; área geográfica por NUTII; tempo de serviço (intervalos de 10 anos); departamento curricular a que pertencem.

A forma como estão estruturadas as questões que fazem levantamento de dados pessoais não permitirá a identificação dos participantes em nenhuma fase no estudo, garantindo-se total anonimato, ainda assim foi submetido à análise pelo Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Aveiro, cuja declaração se anexa ao processo. De acordo com o encarregado, não é necessária referência ao RGPD no enquadramento do inquérito por questionário, mas apenas um termo de concordância na participação do estudo.

No que diz respeito às restantes questões, no enquadramento das mesmas são dadas diversas informações ao inquirido por forma a esclarecer dúvidas que estes possam vir a ter.

As informações, ou outras notas informativas, esclarecem nomeadamente o facto de se tratar de uma medida proposta, em 2015, mas não implementada, por um governo anterior. O estudo terá uma abordagem exploratória e uma visão descritiva dos resultados. Não é expectável que o estudo seja de cariz inferencial pelo que o não cálculo de tamanho de efeito não é forçosamente problemático. Ainda assim, considerando que as populações alvo e a dimensão do protocolo de investigação espera-se uma taxa de retorno de 5% para os professores (117810 -> 5891) e 10% no caso dos diretores (809 -> 81). Mesmo que quiséssemos fazer uma inferência correlacional, 10% dos diretores são 81 respostas, o que seria sempre maior que as 67 respostas necessárias pelo cálculo no GPower 3.1 (amostra necessária para uma correlação expectável de 0.3, um alfa de 0.05, power de 0.8 e uma correlação de H0 de 0).

A divulgação dos inquéritos por questionário será efetuada para o email institucional dos agrupamentos de escolas disponibilizado em <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>, dirigido aos diretores dos agrupamentos de escolas, solicitando-se o preenchimento e a divulgação do mesmo junto dos docentes e dos encarregados de educação. Ou seja, serão

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

os diretores, contactados através do email institucional disponibilizado pela própria tutela online, que farão a divulgação junto dos docentes para os respetivos contactos de e-mail institucional, razão pela qual se solicita a presente autorização.

Foi também consultado o Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro sobre o estudo, cujo parecer favorável se anexa também a esta nota metodológica.

Datas de implementação dos inquéritos por questionário:

O questionário, elaborado na plataforma da UA <https://forms.ua.pt/>, será disponibilizado online em <https://forms.ua.pt/index.php?r=survey/index&sid=667718&lang=pt>, assim que autorizada a sua divulgação e implementação em meio escolar, estimando-se o início em 15 de janeiro de 2023 e decorrerá pelo período de 90 dias subsequentes.

10 – EMAIL Diretores

Ex.mo(a) Sr.(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada,

Vimos por este meio solicitar a vossa colaboração para o **preenchimento** e **divulgação** do inquérito por questionário abaixo indicado junto do pessoal docente em exercício de funções no vosso Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada.

O referido questionário está disponível online em <https://forms.ua.pt/index.php?r=survey/index&sid=667718&lang=pt>.

O mesmo insere-se no âmbito do projeto de investigação desenvolvido por Mariline Santos (mariline.santos@ua.pt), sob orientação científica do Dr. António Neto-Mendes (amendes@ua.pt), membros do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

O inquérito encontra-se registado na plataforma da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o número n.º 0831400002, podendo o seu registo ser consultado em <http://mime.dgeec.mec.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=11447>.

O projeto de investigação denomina-se “**Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas**” e é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência 2020.04476.BD).

O estudo obteve parecer favorável do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer n.º 43-CED/2022).

NOTA: Trata-se de um estudo académico para obtenção do grau de doutoramento. Visa compreender as perceções de professores em Portugal sobre políticas educativas contemporâneas à escala global. **Este estudo não está relacionado com qualquer medida ou proposta do atual governo.**

A colaboração da vossa Escola/Agrupamento é fundamental para o sucesso da investigação!

Com os melhores cumprimentos,

Mariline Santos

Universidade de Aveiro

mariline.santos@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro

amendes@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

11 - Categorização e codificação das unidades de análise (IQ Docentes)

Tabela 46 - Resultados da análise de conteúdo (IQ docentes)

Categorias	Subcategorias	n	%
Parecer favorável			
	Identificação com o modelo	1	0,2%
	Modernização/desburocratização	2	0,5%
	Diversidade	2	0,5%
	Injustificado	3	0,7%
	Solução	4	1,0%
	Aspetos negativos/positivos	4	1,0%
Total parcial		16	3,8%
Sim, mas...			
	Aumento da segregação/Exclusão	1	0,2%
	Desregulação da carreira	1	0,2%
	Lucro	2	0,5%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	3	0,7%
	Crítica ao neoliberalismo	3	0,7%
	Entidade gestora	6	1,4%
	Regulação/supervisão estatal	7	1,7%
	Projetos específicos	7	1,7%
	Corrupção	8	1,9%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	9	2,1%
	Condições oferecidas	16	3,8%
Total parcial		63	15,0%
Parecer Desfavorável			
	Aumento da burocracia	2	0,5%
	Autonomia	5	1,2%
	Injustificado	10	2,4%
	Resultados noutros SE/outras PPP	12	2,9%
	Crítica ao modelo de gestão atual	16	3,8%
	Crítica ao modelo empresarial/privado	18	4,3%
	Crítica ao neoliberalismo	19	4,5%
	Lucro	27	6,4%
	Condições laborais	28	6,7%
	Aumento da segregação/exclusão	29	6,9%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	37	8,8%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	42	10,0%
	Corrupção	45	10,7%
	Defesa/valorização da escola pública	51	12,1%
Total parcial		341	81,2%
Total		420	100,0%

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 47 - Categoria "Parecer favorável" e subcategorias (IQ docentes)

Respostas	Subcategorias					
	Identificação com o modelo	Solução	Modernização/ desburocratização	Diversidade	Injustificado	Aspetos negativos/ positivos
<p>A escola pública em Portugal tem essencialmente um problema de abuso de poder que conduz a uma má gestão, tanto a nível pedagógico, de recursos humanos, como a nível económico. No fundo as estruturas diretivas "usam e abusam", empoderando-se e mesmo quando cometem ilegalidades, nada lhes acontece. Existe um clima de impunidade generalizado, e são premiados os maus gestores e maus professores, maus técnicos e até maus, e até os maus alunos, os que trabalham na realidade nunca são reconhecidos. É o caos!! Assim, porque não tentar a mudança? Poderá ser uma procura até mais positiva de equidade e justiça...</p>		<p>Assim, porque não tentar a mudança? Poderá ser uma procura até mais positiva de equidade e justiça.</p>				
<p>Considero que com o devido cuidado as escolas independentes seriam a resposta para alguns dos problemas do ensino atual.</p>		<p>Considero que com o devido cuidado as escolas independentes seriam a resposta para alguns dos problemas do ensino atual.</p>				
<p>Dizer apenas que este modelo de escolas deveria constituir mais uma oferta educativa que servisse a comunidade escolar e local mas sem a questão de fomentar rankings entre escolas. Penso que cada uma tem algo útil a oferecer!</p>				<p>Dizer apenas que este modelo de escolas deveria constituir mais uma oferta educativa que servisse a comunidade escolar e local</p>		
<p>É bom que exista a possibilidade de escolha entre escolas independentes e públicas. Todavia tem que haver um investimento em toda a ordem na escola pública, a saber: recursos humanos e materiais.</p>				<p>É bom que exista a possibilidade de escolha entre escolas independentes e públicas.</p>		
<p>Acho que o debate sobre este tipo de escolas deve ser implementado o mais breve possível.</p>					<p>Acho que o debate sobre este tipo de escolas deve ser implementado o mais breve possível.</p>	

Respostas	Subcategorias					
	Identificação com o modelo	Solução	Modernização/ desburocratização	Diversidade	Injustificado	Aspetos negativos/ positivos
É uma hipótese interessante					É uma hipótese interessante	
Gostaria de ver implementado este modelo em Portugal.					Gostaria de ver implementado este modelo em Portugal.	
É pena o projeto não ter saído do papel. Apesar de sabermos que grande parte dos factores negativos apontados nos vários estudos poderiam revelar-se numa experiência em Portugal, acho que os factores positivos poderiam ser mais preponderantes.						acho que os factores positivos poderiam ser mais preponderantes.
Entendo que as escolas públicas passam por muita burocracia tal como tudo que é do setor público impedindo assim a rapidez nas decisões e por conseguinte maior sucesso. (há muita perda de energia com situações dispensáveis). Já trabalhei no setor privado e foi o local onde o meu trabalho foi mais reconhecido e na altura trabalhava bem menos do que agora.			Entendo que as escolas públicas passam por muita burocracia tal como tudo que é do setor público impedindo assim a rapidez nas decisões			
Esta questão de escolas independentes é bastante pertinente. Acima de tudo, há que haver uma boa gestão nomeadamente por pessoas que sejam da área da Educação e que conduzam a escola para um local onde se aprendem valores. Na Escola as crianças aprendem coisas importantes das diferentes disciplinas, no entanto, como docente, acho que este nosso sistema de ensino deveria ser mais voltado para as características individuais de cada um, não esquecendo as áreas da vida, como o saber cozinhar, por exemplo		acho que este nosso sistema de ensino deveria ser mais voltado para as características individuais de cada um, não esquecendo as áreas da vida, como o saber cozinhar, por exemplo				Acima de tudo, há que haver uma boa gestão nomeadamente por pessoas que sejam da área da Educação e que conduzam a escola para um local onde se aprendem valores.
Modelo de escola com a qual me identifico, tanto profissionalmente como pessoalmente.	Modelo de escola com a qual me identifico, tanto profissionalmente como pessoalmente.					

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias					
	Identificação com o modelo	Solução	Modernização/ desburocratização	Diversidade	Injustificado	Aspetos negativos/ positivos
<p>Vale a pena pensar na implementação destes estabelecimentos de ensino com regras bem delineadas, estudando o que já se fez noutros países, para potenciar as suas vantagens e eliminar os aspetos mais negativos.</p>						potenciar as suas vantagens e eliminar os aspetos mais negativos.
<p>Concordo com a possibilidade de criação de escolas independentes, como filosofia. No entanto, pudemos observar com os contratos de associação, qua as escolas privadas, apesar de as turmas serem pagas pelo estado, continuaram a selecionar os alunos que queriam que fossem para as suas escolas, aprofundando situações de desigualdade económica e cultural. As crianças com maiores dificuldades acabam por ser aceites apenas na escola pública. Receio que a voragem pelo lucro acabasse por produzir os mesmos resultados nas chamadas escolas independentes. Como conceito, acho que as escolas públicas poderiam adotar o mesmo sistema, de valorizar os bons professores (...) e podendo ter lucro em alguns projetos que criassem, mas usando esse lucro para reinvestir na escola, nos alunos e funcionários. Os docentes menos capazes poderiam ter de aceder a uma reciclagem formativa e ajuda para melhorar. Se tal não fosse possível deveriam mudar de carreira.</p>		Como conceito, acho que as escolas públicas poderiam adotar o mesmo sistema, de valorizar os bons professores (...) e podendo ter lucro em alguns projetos que criassem, mas usando esse lucro para reinvestir na escola, nos alunos e funcionários.	ter uma gestão mais profissionalizada, menos burocrática			As crianças com maiores dificuldades acabam por ser aceites apenas na escola pública. Receio que a voragem pelo lucro acabasse por produzir os mesmos resultados nas chamadas escolas independentes
Totais						
13	1	4	2	2	3	4

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 48 - Categoria "Sim, mas..." e subcategorias (IQ docentes)

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>1. Parece um bom modelo para escolas profissionais.</p> <p>2. A competição entre escolas, pelos melhores alunos, não funciona em meios pequenos.</p> <p>3. A maior parte das escolas geridas por privados tenderá a oferecer um lote de cursos reduzidos e de baixo custo, mas com muita visibilidade -- ciências e economia.</p> <p>4. Pela razão apresentada em (3), este modelo não promoverá a equidade.</p> <p>5. A participação dos municípios na gestão das escolas é, por princípio, desejável. Porém, verifica-se que os autarcas são, muitas vezes, ineptos e ignorantes. Concordo que tenham a possibilidade de se pronunciar sobre as linhas orientadoras da escola, mas não que participem nas últimas decisões ou na gestão pedagógica.</p>				<p>3. A maior parte das escolas geridas por privados tenderá a oferecer um lote de cursos reduzidos e de baixo custo, mas com muita visibilidade -- ciências e economia.</p> <p>4. Pela razão apresentada em (3), este modelo não promoverá a equidade.</p>			<p>5. A participação dos municípios na gestão das escolas é, por princípio, desejável. Porém, verifica-se que os autarcas são, muitas vezes, ineptos e ignorantes. Concordo que tenham a possibilidade de se pronunciar sobre as linhas orientadoras da escola, mas não que participem nas últimas decisões ou na gestão pedagógica.</p>	<p>bom modelo para escolas profissionais</p>	<p>A competição entre escolas, pelos melhores alunos, não funciona em meios pequenos.</p>		
<p>A ideia da escola independente é boa em países onde predomina a cidadania. Em Portugal, com elevados níveis de corrupção, o modelo estaria sujeito aos aspetos negativos de tráfico de influências, pressão sobre docentes, etc, etc.</p>		<p>Em Portugal, com elevados níveis de corrupção, o modelo estaria sujeito aos aspetos negativos de tráfico de influências, pressão sobre docentes,</p>									
<p>A institucionalização da «escola independente», tal como o modelo já existente, deveria ter atribuído um quadro rigoroso de responsabilidades de forma a que os poderes executivo, pedagógico e estratégico do Conselho Geral fossem equilibrados no sentido da mútua vigilância e capazes de impedir abusos. Caso contrário, traria como tem trazido corrupção na avaliação do desempenho e nos processos de gestão. Ex: a gestão da avaliação do desempenho em caso de empate de classificação do desempenho está entregue ao amiguismo de muitos diretores (critérios locais opacos, não públicos</p> <p>deveria ter atribuído um quadro rigoroso de responsabilidades de forma a que os poderes executivo, pedagógico e estratégico do Conselho Geral fossem equilibrados no sentido da mútua vigilância e capazes de impedir abusos.</p>		<p>traria como tem trazido corrupção na avaliação do desempenho e nos processos de gestão. Ex: a gestão da avaliação do desempenho em caso de empate de classificação do desempenho está entregue ao amiguismo de muitos diretores (critérios locais opacos, não públicos</p>									

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
A possibilidade de trabalhar numa escola independente dependeria do projeto da escola e de me identificar ou não com ele no contexto, bem como no vencimento auferido.											projeto da escola e de me identificar ou não com ele no contexto, bem como no vencimento auferido.
A situação das escolas independentes é um assunto polémico, pelo que deveria ser ponderado, mas com certas exceções. Concordo com alguns aspetos e outros discordo. O nosso país é um país sem democracia plena e com muitos problemas sociais, pelo que as escolas independentes, poderão agravar mais essas situações, pelo que se deve ponderar muito bem sobre o assunto.				pelo que as escolas independentes, poderão agravar mais essas situações			O nosso país é um país sem democracia plena e com muitos problemas sociais				
Acho mesmo que este modelo devia, pelo menos, ser testado. Sempre bem vigiado, para eliminar à partida qualquer tipo de desvios, mas a atual escola pública precisa desesperadamente de um novo enfoque, oxigénio, modernidade, mentes abertas. Cheira tudo a bafio...			Sempre bem vigiado, para eliminar à partida qq tipos de desvios								
As escolas devem ser espaços de aprendizagem onde se garanta a igualdade de oportunidades de acesso quer aos alunos, quer aos docentes. Relativamente às entidades gestoras, torna-se absolutamente essencial que os projetos sejam adequados às especificidades do meio onde estão inseridas, sendo a meu ver, de extrema importância que o "gestor", de preferência um professor, seja conhecedor da realidade local.					às entidades gestoras, torna-se absolutamente essencial que os projetos sejam adequados às especificidades do meio onde estão inseridas, sendo a meu ver, de extrema importância que o "gestor", de preferência um professor, seja conhecedor da realidade local.						espaços de aprendizagem onde se garanta a igualdade de oportunidades de acesso quer aos alunos, quer aos docentes

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>Concordaria com escolas independentes gerida por docentes, com apoio estatal e apoio financeiro por outras entidades, mas sem intervenção pedagógica. Fiscalização apenas financeira. Pode ter lucro mas para investir, melhorar e inovar na própria escola. Não pode haver escolha de alunos ou docentes ou tornar-se-ia uma escola de elite.</p>					gerida por docentes, com apoio estatal e apoio financeiro por outras entidades, mas sem intervenção pedagógica.						Pode ter lucro mas para investir, melhorar e inovar na própria escola. Não pode haver escolha de alunos ou docentes ou tornar-se-ia uma escola de elite.
<p>Creio que esta situação só será possível acontecer, no nosso país, quando houver um efetivo e verdadeiro respeito pela escola pública e pelos seus colaboradores (docentes e não docentes). Só assim se poderá verificar um verdadeiro investimento num ensino de qualidade, por profissionais com dedicação plena aos seus alunos e respetivas famílias, à comunidade envolvente e aos projetos a implementar.</p> <p>A "condição física" dos espaços escolares, a motivação e estado emocional dos profissionais para fazer mais e melhor são fatores (entre outros) importantíssimos para a exequibilidade de uma escola independente no nosso país.</p> <p>As nossas crianças merecem o melhor de todos nós (sociedade em geral)!</p>						esta situação só será possível acontecer, no nosso país, quando houver um efetivo e verdadeiro respeito pela escola pública e pelos seus colaboradores (docentes e não docentes).				A "condição física" dos espaços escolares, a motivação e estado emocional dos profissionais para fazer mais e melhor são fatores (entre outros) importantíssimos para a exequibilidade de uma escola independente no nosso país	
<p>Dependeria do projeto educativo e da sua pertinência no contexto local.</p>											Dependeria do projeto educativo e da sua pertinência no contexto local.

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>Do que me apercebo nesta forma de gestão de escolas da rede pública é que muitas vezes não fazem realmente um serviço público porque com a ambição de mostrar resultados fazem uma seleção de alunos que muitas vezes não é representativa da comunidade onde estão inseridas. Em modelos de escolas "independentes" seria muito importante um Estado competente e capaz de fiscalizar práticas de seleção de alunos, garantindo quotas de alunos representativas da comunidade, o que não parece acontecer com o Estado português. A competição entre escolas não me parece que leve a melhor aprendizagem dos alunos.</p> <p>Do que me apercebo nos contratos de associação, a lógica do lucro também subverte muito a prestação de um serviço realmente público.</p> <p>Em teoria parece ser uma medida que acolhe alguma simpatia da minha parte, mas só com um Estado capaz de fiscalizar as práticas da sua implementação é que seria possível.</p>	a lógica do lucro também subverte muito a prestação de um serviço realmente público		Em modelos de escolas "independentes" seria muito importante um Estado competente e capaz de fiscalizar práticas de seleção de alunos, garantindo quotas de alunos representativas da comunidade, o que não parece acontecer com o Estado português. (...) Em teoria parece ser uma medida que acolhe alguma simpatia da minha parte, mas só com um Estado capaz de fiscalizar as práticas da sua implementação é que seria possível.								A competição entre escolas não me parece que leve a melhor aprendizagem dos alunos.

Em "Les Somnambules", Herman Broch escreveu «quanto mais rígida é a regra, mais refinada é a fuga». A corrupção e a fuga às regras por motivos vários em Portugal é muito preocupante, bem como os desequilíbrios sócioeconómicos. Para haver escolas independentes, ignorando a literatura existente, teriam de ser criados critérios objetivos de equidade para alunos e docentes para não cairmos na velha doença «pagar salários de escravos aos docentes, licenciados e certificados com um estágio profissional). As próprias universidades teriam de prestar contas pela qualidade na formação de docentes porque não basta «despejar teorias pedagógicas» para os novos docentes ficarem habilitados por um passe de mágica. O ensino universitário teria de ser mais prático com a possibilidade das pessoas praticarem as teorias em aprendizagem...

Em "Les Somnambules", Herman Broch escreveu «quanto mais rígida é a regra, mais refinada é a fuga». A corrupção e a fuga às regras por motivos vários em Portugal é muito preocupante, bem como os desequilíbrios sócioeconómicos.

Para haver escolas independentes, ignorando a literatura existente, teriam de ser criados critérios objetivos de equidade para alunos e docentes para não cairmos na velha doença «pagar salários de escravos aos docentes, licenciados e certificados com um estágio profissional). As próprias universidades teriam de prestar contas pela qualidade na formação de docentes porque não basta «despejar teorias pedagógicas» para os novos docentes ficarem habilitados por um passe de mágica

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias									
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos especificos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira
<p>Em teoria as charter schools seriam o modelo ideal para dar resposta às especificidades de cada comunidade, no entanto os aspetos negativos referidos numa das questões atrás são evidentes e, em Portugal, teriam terreno fértil. A "deslocalização" de parte das responsabilidades do Ministério da Para além disso, a pretensa autonomia que permite a cada escola, entre outras coisas, definir uma percentagem do currículo, na prática não se traduz em nada, porque nas questões verdadeiramente importantes, como por exemplo a abertura de mais turmas para acomodar os fluxos migratórios e dar uma resposta pedagógica e, até, humana às situações problemáticas que daí advêm, as escolas esbarram na resposta negativa do Ministério que as tutela.</p> <p>As entidades competentes (i.e. Min. Edu. ; Governo) devem ter uma atitude séria e encarar a escola pública como um dever do Estado e, como tal, fazer um investimento adequado na escola pública e dotá-la de efetiva autonomia para que possa facultar a todos os cidadãos uma educação e formação de qualidade.</p>						<p>Em teoria as charter schools seriam o modelo ideal para dar resposta às especificidades de cada comunidade, no entanto os aspetos negativos referidos numa das questões atrás são evidentes e, em Portugal, teriam terreno fértil</p>				
<p>Entendo a utilidade da Escola Independente enquanto estabelecimento de ensino voltado apenas e só para modificar a gestão dos pouco estabelecimentos de ensino dedicados em exclusivo ao Ensino Especial.</p>							<p>voltado apenas e só para modificar a gestão dos pouco estabelecimentos de ensino dedicados em exclusivo ao Ensino Especial.</p>			
<p>Escolas independentes mas que: preservem a equidade de critérios de acesso a alunos (permitam a entrada de alunos de meios desfavorecidos), pessoal docente e não docente (sem cunha); se preocupem na educação dos alunos e bem estar geral da comunidade escolar.</p>										<p>preservem a equidade de critérios de acesso a alunos (permitam a entrada de alunos de meios desfavorecidos), pessoal docente e não docente (sem cunha); se preocupem na educação dos alunos e bem estar geral da comunidade escolar</p>

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>Estas escolas independentes são de facto necessariamente iniciativas positivas ou negativas de acordo com o tipo de projeto que preside à sua implementação e organização. A meu ver é necessário, por um lado, que os intervenientes no seu processo de formação sejam o mais abrangentes possível, tendo em conta os interesses da comunidade que irão servir, devendo, por isso, ser participados por todos os interessados e nunca liderados por qualquer interesse privado nem qualquer finalidade de lucro. Esta lógica implica uma reflexão sensata e apenas interessada em servir uma formação, tanto quanto possível, direcionada para o desenvolvimento de indivíduos curiosos e observadores, motivados para a reflexão e o conhecimento, imprescindíveis à aquisição de uma consciência individual e coletiva do mundo e de si próprios e não, ao contrário daquilo que é hoje em dia o modelo de organização escolar seja ele público ou privado, viradas para a formação de profissionais acríticos, especializados e competitivos, mão de obra para um mercado de trabalho cada vez mais formatado pela lógica da economia capitalista e da sociedade de consumo, evidentes responsáveis pelo descalabro dos valores humanistas, pela degradação ambiental e pelo aumento da miséria cada vez mais contrastante com a riqueza desmesurada e obscena de uma ridícula percentagem da população mundial. É, de facto, na educação que reside a única possibilidade de salvar o mundo, e, para tal, a escola tem que mudar radicalmente.</p>	nunca liderados por qualquer interesse privado nem qualquer finalidade de lucro.				que os intervenientes no seu processo de formação sejam o mais abrangentes possível, tendo em conta os interesses da comunidade que irão servir, devendo, por isso, ser participados por todos os interessados						
<p>Estas questões nunca são a preto ou branco e, na realidade que estamos a viver, este tipo de escolas pode ser muito bom se estiverem realmente viradas para o bem comum ou muito mau porque acentua a "competição" que a meu ver, só desvirtua o objetivo maior da escola pública - estar lá para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Trabalho há 46 anos numa escola pública, e tenho pena de ter iniciado a minha vida profissional em escolas com muita qualidade e estar a terminá-la numa escola que passou a ser de gestão de danos e exigência mínima. Uma escola de verdadeira qualidade nunca deve privilegiar a mediocridade e é isso que eu penso estar a acontecer.</p>								acentua a "competição" que a meu ver, só desvirtua o objetivo maior da escola pública - estar lá para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.			Este tipo de escolas pode ser muito bom se estiverem realmente viradas para o bem comum

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
Este Cenário teria que ser precedido por um grande investimento nas atitudes das pessoas e mudança de mentalidade infelizmente existente no nosso país. O compadrio é um estigma difícil de combater.		O compadrio é um estigma difícil de combater.					teria que ser precedido por um grande investimento nas atitudes das pessoas e mudança de mentalidade infelizmente existente no nosso país.				
Este é um tema pertinente, mas tendo em conta o contexto nacional em concreto, somente resultaria com uma regulamentação muito clara quanto aos deveres e obrigações. Infelizmente constata-se que as boas ideias têm sido fortemente deturpadas na sua concretização. Na educação não seria diferente.			somente resultaria com uma regulamentação muito clara quanto aos deveres e obrigações				Infelizmente constata-se que as boas ideias têm sido fortemente deturpadas na sua concretização. Na educação não seria diferente.				
Este modelo de escolas já existiu de forma mais relevante em Portugal. Foram as chamadas de Escolas de Ensino Particular e Cooperativo. Hoje em dia, ainda existem num nº muito reduzido, pois o Governo atual decidiu extinguir a sua existência. Trabalhei numa dessas escolas porque acreditei que a diferença poderia ser feita e que uma entidade patronal mais próxima poderia ser sinónimo de meritocracia. Com o passar dos anos percebi que a escola se transformou num negócio de obtenção de lucro desmedido. O mesmo se passava na grande maioria das escolas desta tipologia espalhadas pelo país. Eram tomadas decisões, todos os dias, que apenas tinham em conta a contenção de custos, apesar do financiamento do Estado ter margem de manobra para custos de funcionamento e com uma boa gestão, alguma margem de lucro. Estas escolas eram alvo de inspeções do Estado mas pareceu-me que estas visitas nunca verificavam que material pedagógico tinha a escola ou que investimentos eram feitos para que o processo de ensino fosse eficaz. Por tal motivo, considero que esta ideologia poderia ser uma mais valia, mas nunca com o espírito de liderança que existe em muitos empresários do nosso país.					considero que esta ideologia poderia ser uma mais valia, mas nunca com o espírito de liderança que existe em muitos empresários do nosso país.						

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos especificos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>O conceito de Escola independente tem inúmeras vantagens. Contudo, teria que haver uma equipa do Ministério de Educação que supervisionasse regularmente as Escolas Independentes.</p>			<p>teria que haver uma equipa do Ministério de Educação que supervisionasse regularmente as Escolas Independentes.</p>								
<p>O conceito e a sua aplicação noutros países parecem-me muito interessantes e estimulantes. Julgo muito implausível (e mesmo arriscada) a aplicabilidade em Portugal, por múltiplas razões: falta de valorização social do papel da escola, por parte da maioria das famílias; grandes desigualdades económicas e socioculturais; elevado peso (e dependência) social e económico(a) do Estado; continuidade da cultura da 'cunha' e desvalorização social do mérito; desconfiança e inveja reinantes, em termos sociais e culturais; maioria da população ideologicamente desfavorável à iniciativa e gestão privadas, ou com desconfiança em relação a estas...</p>		<p>continuidade da cultura da 'cunha'</p>				<p>falta de valorização social do papel da escola, por parte da maioria das famílias; grandes desigualdades económicas e socioculturais; elevado peso (e dependência) social e económico(a) do Estado; continuidade da cultura da 'cunha' e desvalorização social do mérito; desconfiança e inveja reinantes, em termos sociais e culturais; maioria da população ideologicamente desfavorável à iniciativa e gestão privadas, ou com desconfiança em relação a estas...</p>					
<p>São pertinentes para metodologias/filosofias mais diferenciadoras (waldorf, montessori...) mas realmente pode perder-se o ideal se na administração houver corrupção e se começar a valorizar o lucro. O facto dos professores com formação profissional para tal, não estarem ligados ao ministério da educação também não me parece positivo... os currículos são reconhecidos pelo ministério da educação e as estratégias é que são diferentes? Caso contrário, um aluno que tenha necessidade de sair desta escola, para uma regular pode ter dificuldade em acompanhar...</p>	<p>pode perder-se o ideal se na administração houver corrupção e se começar a valorizar o lucro.</p>		<p>os currículos são reconhecidos pelo ministério da educação e as estratégias é que são diferentes? Caso contrário, um aluno que tenha necessidade de sair desta escola, para uma regular pode ter dificuldade em acompanhar...</p>				<p>pertinentes para metodologias/filosofias mais diferenciadoras (waldorf, montessori...)</p>		<p>O facto dos professores com formação profissional para tal, não estarem ligados ao ministério da educação tb não me parece positivo...</p>		

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das percepções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/supervisão estatal	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>se esta proposta for avante, então que a gestão administrativa, pedagógica e financeira fique a cargo de docentes com experiência e formação na área da gestão; que o processo de contratação docente seja feita com base em critérios transparentes onde se priorizem a formação científica, pedagógica e o tempo de serviço. Do mesmo modo, e com o mesmo peso que se avalie o currículo do docente em termos de desempenhos anteriores. Neste novo modelo que efetivamente a escola crie um Projeto Educativo que vá ao encontro da satisfação das necessidades locais para o qual TODA a Comunidade Educativa intervenha positivamente na construção desse projeto e na delineação do currículo dos alunos sobretudo na valência da oferta educativa, por exemplo. Que se efetivamente uma escola voltada para o meio onde se insere.</p>					<p>então que a gestão administrativa, pedagógica e financeira fique a cargo de docentes com experiência e formação na área da gestão;</p>						<p>que o processo de contratação docente seja feita com base em critérios transparentes onde se priorizem a formação científica, pedagógica e o tempo de serviço. Do mesmo modo, e com o mesmo peso que se avalie o currículo do docente em termos de desempenhos anteriores. Neste novo modelo que efetivamente a escola crie um Projeto Educativo que vá ao encontro da satisfação das necessidades locais para o qual TODA a Comunidade Educativa intervenha positivamente na construção desse projeto e na delineação do currículo dos alunos sobretudo na valência da oferta educativa, por exemplo. Que se efetivamente uma escola voltada para o meio onde se insere.</p>
<p>Seria interessante aderir a um projeto deste tipo se tivesse garantidas um conjunto de situações e cujo objetivo seria proporcionar aos alunos novas experiências de aprendizagem, não desprestigiando o importante papel da escola pública.</p>											<p>se tivesse garantidas um conjunto de situações e cujo objetivo seria proporcionar aos alunos novas experiências de aprendizagem, não desprestigiando o importante papel da escola pública</p>

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos especificos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>Seria pouco provável aceitar fazer parte da entidade gestora de uma "escola independente" porque não tenho qualquer formação em gestão/administração escolar, no entanto, talvez aceitaria para tentar defender algo que considero muito importante numa instituição educativa como, por exemplo, a igualdade de oportunidades independentemente da cultura, nível socioeconómico, capacidades físicas e/ou intelectuais dos alunos, docentes ou outros funcionários.</p> <p>Trabalharia numa "escola independente", essencialmente, pela experiência.</p>											<p>aceitaria para tentar defender algo que considero muito importante numa instituição educativa como, por exemplo, a igualdade de oportunidades independentemente da cultura, nível socioeconómico, capacidades físicas e/ou intelectuais dos alunos, docentes ou outros funcionários.</p>
<p>Só trabalharia numa "escola independente" se não conseguisse colocação noutra escola.</p> <p>A "escola independente" seria uma ótima solução para que todos os alunos tivessem acesso ao ensino de forma gratuita e de acordo com as suas características... No entanto, vivemos numa sociedade que só "vê lucros nos seus bolsos"(corrupção), funciona por "cunhas", todos os projetos seriam para benefício próprio, ... (depois da pandemia esta situação agravou-se), por isso, em Portugal, uma "escola independente" seria pouco funcional para os alunos.</p> <p>A maioria dos pais está mais preocupada em encontrar uma escola onde os seus filhos possam passar o maior número de horas possível ... o ensino de qualidade, não está nas prioridades destes Encarregados de Educação. Portanto, uma "escola independente" facilitaria a vida destes pais...</p>		<p>No entanto, vivemos numa sociedade que só "vê lucros nos seus bolsos"(corrupção), funciona por "cunhas", todos os projetos seriam para benefício próprio, ...</p>				<p>em Portugal, uma "escola independente" seria pouco funcional para os alunos.</p>	<p>A maioria dos pais está mais preocupada em encontrar uma escola onde os seus filhos possam passar o maior número de horas possível ...</p>			<p>A "escola independente" seria uma ótima solução para que todos os alunos tivessem acesso ao ensino de forma gratuita e de acordo com as suas características...</p>	
<p>Teoricamente parece ser apelativo, porém, parece-me que tendencialmente já mais permeável à corrupção e ao "compadrio". As atuais escolas públicas têm muita liberdade de criação dos seus Projetos Educativos e de os adequarem aos contextos locais e às comunidades educativas que servem. Veja-se já o que se passa com os colégios particulares e com as questões das notas... penso que num país pequeno como o nosso, o que falta mesmo é o financiamento e a valorização das escolas públicas já existentes.</p>		<p>parece-me que tendencialmente já mais permeável à corrupção e ao "compadrio"</p>									

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
se a sua prioridade fosse o sucesso académico de todos os alunos independente do seu meio sócio cultural ou da sua performance											que seguisse os meus valores educacionais.
Trabalharia numa escola independente se a sua prioridade fosse o sucesso académico de todos os alunos independente do seu meio sócio cultural ou da sua performance.											se a sua prioridade fosse o sucesso académico de todos os alunos independente do seu meio sócio cultural ou da sua performance
Trabalharia numa escola independente se me identificasse com o projeto educativo e com a filosofia inerente à sua gestão.											e me identificasse com o projeto educativo e com a filosofia inerente à sua gestão.
Uma escola independente é uma resposta aparentemente fácil para resolver os problemas da escola pública. Porém, sabemos que uma escola inclusiva e de qualidade não caberia nesse modelo (como vemos acontecer nas escolas privadas e até nas IPSS). A obrigação do Estado é dotar a Escola Pública de materiais diversos, internet para todos e incentivo aos professores através de um vencimento justo que faça jus ao grau de responsabilidade que ser professor representa.						sabemos que uma escola inclusiva e de qualidade não caberia nesse modelo (como vemos acontecer nas escolas privadas e até nas IPSS).					
Uma escola independente tinha de ser inclusiva, com um grupo de gestores de vários setores. A seleção dos docentes teria de ser em dados concretos e não em fatores pessoais como "primo do primo". Sendo a escola um "negócio de pessoas" o gestor deve ter em conta o fator humanista se tem de ter curso de gestão por que não curso de psicologia? Não é um certificado que dá a competência de gestor mas no caso o fator humano de saber					Sendo a escola um "negócio de pessoas" o gestor deve ter em conta o fator humanista se tem de ter curso de gestão por que não curso de psicologia? Não é um certificado que dá a competência de gestor mas no caso o fator humano de saber						tinha de ser inclusiva, com um grupo de gestores de vários setores. A seleção dos docentes teria de ser em dados concretos e não em fatores pessoais como "primo do primo".

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
<p>Vejo a criação destas escolas para - acompanhar crianças/jovens com necessidade de curriculum específico - nomeadamente - alunos inadaptados e/ou portadoras de deficiências - NÃO HÁ OFERTAS NO PAÍS - as APPACDM 's não resolvem estes problemas. Os Encarregados de Educação com filhos portadores de problemas quase não têm apoio, na nossa realidade. Temos visto o surgimento de Associações para atender os vários problemas.</p>								para - acompanhar crianças/jovens com necessidade de curriculum específico - nomeadamente - alunos inadaptados e/ou portadoras de deficiências			
<p>Se a "escola independente" se pautar por critérios de qualidade, pedagógica e ética, os aspetos positivos sobrepor-se-ão aos negativos.</p>			Se a "escola independente" se pautar por critérios de qualidade, pedagógica e ética, os aspetos positivos sobrepor-se-ão aos negativos.								
<p>Aceitaria experimentar trabalhar numa escola independente se não perdesse o vínculo à escola pública, para poder regressar caso não gostasse.</p> <p>As escolas independentes fazem, em quase tudo, lembrar o funcionamento dos colégios privados: as notas seriam inflacionadas para a parecer melhor que a B e atrair mais alunos.</p>											e não perdesse o vínculo à escola pública, para poder regressar caso não gostasse
<p>Considerando a realidade da maioria do território nacional, em especial nas áreas rurais, nomeadamente quanto à evolução demográfica e seu ordenamento administrativo e de infraestruturas, penso não ser viável a implantação de novas escolas ou a viabilidade de "escolas independentes". Em especial, a perda de população e o seu envelhecimento deveria ser ponderada no reforço da presença de investimento público no serviço educativo de qualidade (espaço físico da escola, equipamento, transporte escolar, financiamento de atividades) como forma de reforço da atratividade e fixação de população, mantendo um valor mínimo de "massa crítica" capaz de assegurar desenvolvimento e qualidade de vida nesses territórios. "Escolas independentes" só poderão fazer sentido em alguns espaços urbanos muito específicos.</p>						Considerando a realidade da maioria do território nacional, em especial nas áreas rurais, nomeadamente quanto à evolução demográfica e seu ordenamento administrativo e de infraestruturas, penso não ser viável a implantação de novas escolas ou a viabilidade de "escolas independentes".	"Escolas independentes" só poderão fazer sentido em alguns espaços urbanos muito específicos.				
Totais											
37	2	8	7	3	6	1	9	7	3	1	16

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 49 - Categoria "Parecer desfavorável" e subcategorias (IQ docentes)

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	
<p>A atual gestão escolar tem de ser repensado mas parece-me, de todo, que as escolas independentes não serão a melhor opção!</p>													<p>A atual gestão escolar tem de ser repensado mas parece-me, de todo, que as escolas independentes não serão a melhor opção!</p>
<p>A charter schools e o modelo de ensino americano indicados como referência têm tido resultados deploráveis. Basta analisar os dados dos estudos sobre educação feitos ao longo dos últimos anos. Que se conceba sequer introduzir isto num país como o nosso é absurdo e lamentável, ainda que a título de estudo. https://www.publicschoolreview.com/blog/charter-schools-vs-traditional-public-schools-which-one-is-under-performing No Reino Unido as Charter schools revelaram-se igual fiasco... Péssima, péssima ideia transformar a educação e a saúde em negócios dependentes de financiamentos. Quando a cola social desaparecer isto vai correr muito mal.</p>													<p>Péssima, péssima ideia transformar a educação e a saúde em negócios dependentes de financiamentos.</p>
<p>A corrupção e a corrupçãozinha tornam esse sistema impossível. Docentes? Só familiares e amigos. Pais? Só para impor os direitos déspotas dos seus meninos e esquecer os seus deveres. Empresas e afins? Só os amigos para ter lucro. Alunos? Só filhos de fulanos tais. Já vejo isso acontecer e não estamos nesse sistema, o que seria se estivéssemos! A escola não está vocacionada para lucros ou para ter objetivos, está vocacionada para formar cidadãos e profissionais.</p>													<p>Já vejo isso acontecer e não estamos nesse sistema, o que seria se estivéssemos!</p>
													<p>A charter schools e o modelo de ensino americano indicados como referência têm tido resultados deploráveis. Péssima, péssima ideia transformar a educação e a saúde em negócios dependentes de financiamentos.</p>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A educação é um direito de qualquer cidadão e está salvaguardado na constituição. Par além disto é através de uma educação bem realizada quer a nível académico, social e emocional, que obteremos umam sociedade mais justa, competente e competitiva. Desta forma, pensar num modelo educacional em que a gestão da escola (recursos materiais e humanos) estejam entregues ao setor privado, condicionados pela obtenção de lucro será um erro crasso! Se alguma vez acontecer, termos uma auto estrada aberta para a corrupção, favorecimento e destruição de uma sociedade justa e equitativa!</p> <p>O ser humano, na sua essência, não lida bem com o poder, salvo muito raras exceções (é só pensar em todas as situações de favorecimento e corrupção que tem ocorrido ultimamente em Portugal), assim para pensarmos em futuro para as novas gerações, há que pensar em sistemas educativos onde não seja permitido a gestão, quer da parte financeira ou humana, centrada em setor privado!</p>	<p>Se alguma vez acontecer, termos uma auto estrada aberta para a corrupção, favorecimento e destruição de uma sociedade justa e equitativa!</p>	<p>A educação é um direito de qualquer cidadão e está salvaguardado na constituição. P</p>					<p>Desta forma, pensar num modelo educacional em que a gestão da escola (recursos materiais e humanos) estejam entregues ao setor privado, condicionados pela obtenção de lucro será um erro</p>							
<p>A educação é um direito universal e como tal tem de estar livre do jugo do capital, cujo único interesse é obter lucro. A educação não é um negócio nem nunca deveria ter sido autorizado que assim fosse.</p>							<p>A educação é um direito universal e como tal tem de estar livre do jugo do capital, cujo único interesse é obter lucro. A educação não é um negócio nem nunca deveria ter sido autorizado que assim fosse.</p>							

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado	
<p>A Educação é um dos pilares básicos do desenvolvimento de um país, pelo que deve garantir a equidade, a inclusão e apostar na qualidade do ensino prestado, sobretudo através dos docentes que devem ter a devida formação pedagógica e, ao longo da sua carreira, investir nos seus conhecimentos e nas boas práticas. Uma escola independente, mesmo que tenha aspetos positivos, iria, mais tarde ou mais cedo, iria apostar mais na quantidade e não na qualidade, uma vez que o principal objetivo das empresas privadas é o lucro e a desumanização, daí ser muito fácil despedir.</p>												<p>Uma escola independente, mesmo que tenha aspetos positivos, iria, mais tarde ou mais cedo, iria apostar mais na quantidade e não na qualidade, uma vez que o principal objetivo das empresas privadas é o lucro e a desumanização, daí ser muito fácil despedir</p>	
<p>A educação é um serviço, não um negócio.</p>													
<p>A educação é uma das áreas fundamentais para qualquer país que se queira livre. Portanto, os impostos dos contribuintes devem ser BEM aplicados, nas áreas essenciais! A Educação e as escolas não são indústrias nem comércio, os alunos não são números. O lucro não é o objetivo da Educação. O objetivo da educação é diminuir desigualdades sociais, permitir o acesso à cultura e promover experiências e aprendizagens que permitam criar nos alunos ferramentas para uma futura vida ativa tanto a nível profissional como pessoal.</p>													
<p>A educação não deveria de ser gerida como uma empresa, para dar lucro. Sabemos que quando assim é as pessoas são vistas com algo, para atingir um fim e perde-se a capacidade de olhar o outro como humano, que tem um ritmos, interesses e necessidades diferentes. Por vezes o investimento numa vida só, pode não ser rentável a curto prazo mas será a longo prazo para a sociedade. É verdade que a educação precisa de mudar, mas não para empresas.</p>													<p>É verdade que a educação precisa de mudar, mas não para empresas.</p>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A educação não deveria, em qualquer circunstância, ser encarada como um negócio. Essa visão mercantilista da educação conduzirá a uma sociedade com menor igualdade de oportunidades.</p>			Essa visão mercantilista da educação conduzirá a uma sociedade com menor igualdade de oportunidades.				A educação não deveria, em qualquer circunstância, ser encarada como um negócio							
<p>A elevada corrupção existente em Portugal condiciona as minhas respostas.</p>	A elevada corrupção existente em Portugal condiciona as minhas respostas.													A elevada corrupção existente em Portugal condiciona as minhas respostas.
<p>A Escola deve ser pública, numa igualdade de oportunidades para todos e com todos. A Educação é um direito. A Gestão de uma escola deve ser feita pelos profissionais que nela trabalham, numa gestão colegial e democrática. A profissão de professores deveria ser valorizada para que todos se tornem profissionais ativos e competentes e não profissionais desmotivados e cansados. Devolvam a democracia às escolas e a autoridade aos professores, reconhecendo e valorizando a sua carreira e investindo verdadeiramente nos espaços das escolas e nos apoios à família.</p>		A Escola deve ser pública, numa igualdade de oportunidades para todos e com todos. A Educação é um direito.											A Gestão de uma escola deve ser feita pelos profissionais que nela trabalham, numa gestão colegial e democrática	

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A escola independente a funcionar em Portugal havia de ser uma desgraça com a corrupção que existe!!!</p> <p>Para além de que, a escola pública; toda a legislação e documentos orientadores educativos são a maior das confusões, um imbróglio a todos os níveis!! Adicionar mais esta Escola independente... Era a cereja no topo do bolo chamado: "Educação em Portugal" e definitivamente contribuir para haver ainda mais compadrios e falcatruas.</p> <p>Invistam sim, no que já existe melhorando as infraestruturas e eliminando o que está a apodrecer a educação em Portugal há 20 anos, mudem as políticas educativas e orientações da tutela!</p>	<p>A escola independente a funcionar em Portugal havia de ser uma desgraça com a corrupção que existe!!</p>													
<p>A escola independente vem agravar o sistema de ensino. Não é recomendável.</p>														<p>A escola independente a funcionar em Portugal havia de ser uma desgraça com a corrupção que existe!!</p>
<p>A Escola pode trabalhar como uma empresa, mas nunca o Ensino pode ser. O sucesso de um aluno não depende de um algoritmo pré-formatado para ser executado na perfeição.</p> <p>Juntar a Escola e Ensino na fórmula de empresa/lucro pode desvirtuar todo o processo (à semelhança do que já acontece no Ensino Profissional, onde para se obter as metas exigidas pelos gestores se deteriora o Ensino e onde em vez de se ensinar, joga-se com os números).</p>							<p>Juntar a Escola e Ensino na fórmula de empresa/lucro pode desvirtuar todo o processo</p>							
											<p>(à semelhança do que já acontece no Ensino Profissional, onde para se obter as metas exigidas pelos gestores se deteriora o Ensino e onde em vez de se ensinar, joga-se com os números).</p>			
														<p>A escola independente vem agravar o sistema de ensino. Não é recomendável.</p>

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A escola pública deve centrar-se no aluno e nas condições e diversidade de opções que lhe são dadas, por forma a ir ao encontro dos seus interesses. Isto é uma urgência e uma obrigação de qualquer estado de direito/democrático, não precisamos de "escolas independentes" que só fariam aumentar as desigualdades entre os alunos e as famílias.</p>		<p>escola pública deve centrar-se no aluno e nas condições e diversidade de opções que lhe são dadas, por forma a ir ao encontro dos seus interesses. Isto é uma urgência e uma obrigação de qualquer estado de direito/democrático</p>	<p>não precisamos de "escolas independentes" que só fariam aumentar as desigualdades entre os alunos e as famílias.</p>											
<p>A Escola Pública deve continuar a cargo da Administração Central sendo financiada pelo Orçamento do Estado. A colocação dos professores e dos Técnicos Especializados deve continuar a efetivar-se através de Concurso Público com respeito pela Graduação Profissional. A Administração dos Agrupamentos de Escolas deve obedecer aos princípios democráticos através de um Órgão Colegial (Conselho Diretivo constituído por professores).</p>		<p>A Escola Pública deve continuar a cargo da Administração Central sendo financiada pelo Orçamento do Estado. A colocação dos professores e dos Técnicos Especializados deve continuar a efetivar-se através de Concurso Público com respeito pela Graduação Profissional.</p>											<p>A Administração dos Agrupamentos de Escolas deve obedecer aos princípios democráticos através de um Órgão Colegial (Conselho Diretivo constituído por professores).</p>	

Respostas	Subcategorias												
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual
<p>A Escola Pública é de todos e para todos. Partindo desta premissa todos têm direito à educação. Neste momento a Escola Pública precisa de investimento e garantia de que o serviço que presta é o melhor possível. Não precisamos de escolas independentes, isso seria apenas uma mudança de nome e do financiamento dos atuais colégios privados.</p>		<p>A Escola Pública é de todos e para todos. Partindo desta premissa todos têm direito à educação. Neste momento a Escola Pública precisa de investimento e garantia de que o serviço que presta é o melhor possível. Não precisamos de escolas independentes, isso seria apenas uma mudança de nome e do financiamento dos atuais colégios privados.</p>											
<p>A escola pública é de todos e para todos. A obrigação do estado é investir nesta escola, e não descartar-se para outras entidades.</p>		<p>A escola pública é de todos e para todos. A obrigação do estado é investir nesta escola, e não descartar-se para outras entidades.</p>											
<p>A escola pública é o local onde se procura a igualdade e a equidade, o modelo de " escola independente " seria um retrocesso enorme por todos os aspectos negativos que foram apresentados, que superam largamente os aspectos positivos. A educação e a saúde não podem ser um negócio para alguns, mas um direito igual para todos os cidadãos poderem aceder!</p>		<p>A educação e a saúde não podem ser um negócio para alguns, mas um direito igual para todos os cidadãos poderem aceder!</p>											

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A escola pública portuguesa, não sendo perfeita, garante o direito universal à educação consignado na Constituição, dando liberdade e diversidade na escolha de percursos formativos. A existência de escolas independentes, no contexto português, duvido que conseguisse dar as mesmas garantias.</p>		<p>A escola pública portuguesa, não sendo perfeita, garante o direito universal à educação consignado na Constituição, dando liberdade e diversidade na escolha de percursos formativos</p>												
<p>A grande possibilidade de corrupção é, sem dúvida, o maior entrave a esta tipologia de escolas.</p>	<p>A grande possibilidade de corrupção</p>													
<p>A ideia de criação de "escolas independentes" pretende ser, no fundo, uma forma de garantir lucro fácil, decalcando o modelo das PPP, altamente vantajoso para as entidades gestoras, mas incapazes da produção de resultados diferentes dos obtidos por instituições democraticamente geridas. O empobrecimento do carácter democrático de gestão da coisa pública é um desvio em direção ao totalitarismo em todas as esferas da vida nacional. Tendo desenvolvido atividade de gestão em instituições públicas, conhecendo de perto a gestão privada de diversas instituições de ensino, estou em condições de afirmar que a prática da gestão privada do serviço público não é consentânea com a missão humanista da escola, nem sob o ponto de vista das aprendizagens, nem sob o ponto de vista laboral.</p>														
<p>A ideia de criação de "escolas independentes" pretende ser, no fundo, uma forma de garantir lucro fácil</p>														
<p>O empobrecimento do carácter democrático de gestão da coisa pública é um desvio em direção ao totalitarismo em todas as esferas da vida nacional.</p>														
<p>Tendo desenvolvido atividade de gestão em instituições públicas, conhecendo de perto a gestão privada de diversas instituições de ensino, estou em condições de afirmar que a prática da gestão privada do serviço público não é consentânea com a missão humanista da escola, nem sob o ponto de vista das aprendizagens, nem sob o ponto de vista laboral.</p>														

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>A ideia de encarar a educação como um negócio é a negação dos objetivos da educação.</p> <p>Este modelo das escolas independentes em Portugal só iria criar guetos e baixar o nível médio das escolas, os grandes prejudicados seriam os filhos das classes baixas que efetivamente querem estudar que seriam impedidos de aceder às escola de primeira qualidade.</p> <p>As possíveis vantagens iriam rapidamente ser substituídas por compadrios e as desvantagens seriam exponenciadas no nosso país.</p> <p>Não tenho dúvidas que a área das ciências seria arrasada e Portugal retrocederia em termos civilizacionais.</p> <p>Quando vêm com estas ideias neoliberais e fazem comparações com a Suécia só podem estar a brincar. Comparar o espírito de esforço intelectual e desenvolvimento cognitivo de um país latino com um país nórdico é querer não ver a realidade.</p> <p>Sou frontalmente contra a implementação deste modelo em Portugal, pois quero o melhor para o meu país.</p>					<p>Este modelo das escolas independentes em Portugal só iria criar guetos e baixar o nível médio das escolas, os grandes prejudicados seriam os filhos das classes baixas que efetivamente querem estudar que seriam impedidos de aceder às escola de primeira qualidade.</p>									<p>Quando vêm com estas ideias neoliberais e fazem comparações com a Suécia só podem estar a brincar. Comparar o espírito de esforço intelectual e desenvolvimento cognitivo de um país latino com um país nórdico é querer não ver a realidade.</p>

A meu ver, uma escola pública / o ensino público nunca pode pensar em obter lucro. Não há lucro no ensino, na saúde nem na segurança de um país.

É certo que cada escola deveria poder escolher o tipo de pedagogia / projetos que se enquadrem melhor ao tipo de comunidade onde está inserida. No entanto, também é certo que, havendo uma seleção de alunos / professores cria-se um maior desfasamento e preconceitos entre alunos / escolas. Criando, deste modo uma sociedade cada vez menos integradora / inclusiva.

A meu ver, uma escola pública / o ensino público nunca pode pensar em obter lucro. Não há lucro no ensino, na saúde nem na segurança de um país.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias											Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP		Crítica ao modelo empresarial /privado
<p>A minha preocupação é precisamente a desigualdade em muitos aspectos que se iria instalar nomeadamente juntar bons alunos ou economicamente superiores em detrimento dos alunos com dificuldades pois conhecendo a realidade portuguesa seria o que aconteceria. Quanto à gestão, já no atual ensino público existem direções de Agrupamentos que não "abusam" do trabalho dos seus docentes e outras precisamente ao contrário. Já se "foge de uns para trabalhar em outros onde os docentes se sentem mais respeitados. O que visualizo automaticamente é que o povo português é muitíssimo diferente do Sueco e do Americano então a escola pública, inclusa deveria ser melhorada pois essa sabemos que consegue respeitar o direito de igualdade.</p>			havendo uma seleção de alunos / professores cria-se um maior desfasamento e preconceitos entre alunos / escolas.		Criando, deste modo uma sociedade cada vez menos integradora / inclusiva.	havendo uma seleção de alunos / professores cria-se um maior desfasamento e preconceitos entre alunos / escolas.							há no atual ensino público existem direções de Agrupamentos que não "abusam" do trabalho dos seus docentes e outras precisamente ao contrário.
<p>A mira do privado é sempre o lucro. E, tudo o que transita do Estado para o privado... a tendência é a sua extinção. Basta observar o que acontece no domínio da saúde, basta ver o que se passou com os inúmeros colégios que proliferaram pelo país. Basta observar o que se passa com a TAP... e por aí fora. Se queremos uma sociedade que aposte na Educação, na aquisição de saberes e competências, estas não podem nem devem ser transacionadas. Nunca poderá estar em mira o lucro. As escolas não podem ser os primeiros locais de "descartar", desfavorecer pessoas em prol dos cifrões (sejam eles alunos/pais a contribuir, condições especiais de que beneficiam, professores especiais...) Sou a favor de escolas pelo país todo, com igualdade de acesso ao que possa garantir uma educação de qualidade. A escolaridade NUNCA seria obrigatória (acima dos 13 anos de idade). Só por mérito de desempenho é que poderiam continuar a frequentar as mesmas. Que fiquem as escolas privadas para os que não se esforçam!</p>						A mira do privado é sempre o lucro. E, tudo o que transita do Estado para o privado... a tendência é a sua extinção. (...) As escolas não podem ser os primeiros locais de "descartar", desfavorecer pessoas em							Basta observar o que acontece no domínio da saúde, basta ver o que se passou com os inúmeros colégios que proliferaram pelo país. Basta observar o que se passa com a TAP... e por aí fora.
<p>A realidade socioeconómica das escolas varia muito de região para região. Escolas com a maioria de alunos de baixos extratos sociais e diversidade de nacionalidades seriam prejudicados.</p>					Escolas com a maioria de alunos de baixos extratos sociais e diversidade de nacionalidades seriam prejudicados.								A realidade socioeconómica das escolas varia muito de região para região.

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
A sociedade portuguesa, conhecida por elevados níveis de corrupção e compadrio, não está suficientemente desenvolvida e preparada para esse tipo de escolas. Veja-se a endogamia praticada nos concursos nas universidades portuguesas.	A sociedade portuguesa, conhecida por elevados níveis de corrupção e compadrio, não está suficientemente desenvolvida e preparada para esse tipo de escolas. Veja-se a endogamia praticada nos concursos nas universidades portuguesas.													
A única forma de garantir a igualdade de acesso e de sucesso à educação é com investimento nas escolas públicas. A educação é um direito das crianças e jovens, logo é ao estado que compete garantir que todas as crianças e jovens lhe tenham acesso em condições de igualdade.		A única forma de garantir a igualdade de acesso e de sucesso à educação é com investimento nas escolas públicas. A educação é um direito das crianças e jovens, logo é ao estado que compete garantir que todas as crianças e jovens lhe tenham acesso em condições de igualdade.												A sociedade portuguesa, conhecida por elevados níveis de corrupção e compadrio, não está suficientemente desenvolvida e preparada para esse tipo de escolas.
Aceitaria se não houvesse, de todo, possibilidade de estar numa ESCOLA PÚBLICA! Escola "independente só traria INCONVENIENTES= desigualdade e injustiças!!!!														Escola "independente só traria INCONVENIENTES= desigualdade e injustiças!!!!

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>Acredito que é necessário potenciar as escolas públicas, dando-lhes as condições necessárias. Deveriam poder apresentar projetos pedagógicos com maior autonomia, que depois fossem fiscalizados e monitorizados. A escola pública deve garantir o acesso a todos a uma educação de qualidade.</p>		<p>Acredito que é necessário potenciar as escolas públicas, dando-lhes as condições necessárias.</p>												
<p>Acredito que o referido modelo seja benéfico em países cuja sociedade em geral se pautar por modelos justos e equitativos. Em Portugal, na maioria dos casos, acabaria por se tornar um foco de desigualdade (trabalho em benefício próprio) em função da zona, município, empresa e/ou gestores envolvidos.</p>			<p>Em Portugal, na maioria dos casos, acabaria por se tornar um foco de desigualdade (trabalho em benefício próprio) em função da zona, município, empresa e/ou gestores envolvidos</p>											<p>Em Portugal, na maioria dos casos, acabaria por se tornar um foco de desigualdade</p>
<p>Ao selecionar os docentes diminui a equidade e transparência</p>			<p>Ao selecionar os docentes diminui a equidade e transparência</p>											<p>Ao selecionar os docentes diminui a equidade e transparência</p>

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
As ditas escolas independentes podem subverter o objetivo fulcral da escolaridade comprometendo-o em função da obtenção de lucro começou com os refeitórios entregues a empresas: uma empresa tem o seu foco no lucro e não na qualidade e na necessidade de quem a frequenta							As ditas escolas independentes podem subverter o objetivo fulcral da escolaridade comprometendo-o em função da obtenção de lucro							
As escolas independentes no contexto português, apenas servirão para mais corrupção, segregação da sociedade e aumento das injustiças e desigualdades. As cultura e mentalidade Portuguesa não é igual à Sueca.	As escolas independentes no contexto português, apenas servirão para mais corrupção		e aumento das injustiças e desigualdades		segregação da sociedade									As cultura e mentalidade Portuguesa não é igual à Sueca.
As escolas independentes podem acentuar as desigualdades sociais.			podem acentuar as desigualdades sociais.											
As escolas independentes só levaria a competição corrupta, rivalidade negativa, "arranjinhos"	As escolas independentes só levaria a competição corrupta, rivalidade negativa "arranjinhos"													

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
As escolas independentes trazem mais desvantagens que vantagens às comunidades educativas inclusivas.					As escolas independentes trazem mais desvantagens que vantagens às comunidades educativas inclusivas.									
As escolas não são empresas; geram riqueza a partir do capital humano que produzem. A sua riqueza não é mensurável no imediato! Não devem ser geridas por modelos eficientistas, empresariais ... Controlar as contas públicas, sim; munirmo-nos de uma equipa pluridisciplinar com responsabilidades partilhadas totalmente de acordo.													As escolas não são empresas; geram riqueza a partir do capital humano que produzem. A sua riqueza não é mensurável no imediato! Não devem ser geridas por modelos eficientistas, empresariais ...	
As escolas públicas "SÓ" necessitam de maior investimento por parte do Governo Português.		As escolas públicas "SÓ" necessitam de maior investimento por parte do Governo Português.												

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)			
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual		
<p>As minhas dúvidas sobre a regulação do mercado, ou melhor a autorregulação do mercado, são, de facto, permanentes e irresolúveis. Pelo contrário, acredito num Estado regulado por uma democracia perfeita e em que a riqueza produzida seja equitativamente distribuída.</p> <p>A pobreza e a miséria são os indutores, que o neoliberalismo pretende, a todo o custo, manter, da falaciosa necessidade de um mercado autorregulado.</p> <p>Declaração de interesses: votei, ao longo da minha vida, de quase sessenta anos, no PS, no PSD, no CDS e no BE (nunca votei PCP ou híbridos). Em eleições europeias, legislativas e autárquicas. O meu credo foi, e será, o seguinte: o que é melhor para o meu País.</p>																
																<p>As minhas dúvidas sobre a regulação do mercado, ou melhor a autorregulação do mercado, são, de facto, permanentes e irresolúveis. Pelo contrário, acredito num Estado regulado por uma democracia perfeita e em que a riqueza produzida seja equitativamente distribuída.</p> <p>A pobreza e a miséria são os indutores, que o neoliberalismo pretende, a todo o custo, manter, da falaciosa necessidade de um mercado autorregulado.</p>

Atendendo aos níveis de corrupção dos poderes locais e centrais flagrantes em Portugal, acho pouco provável conseguirem abrir escolas independentes que não atendem aos princípios de equidade e inclusão tanto para os alunos e famílias como para a classe docente. Apesar de apresentarem argumentos válidos para a criação de escolas independentes, o investimento na Escola Pública foi tão extenso que talvez não fosse descabido uma aposta na melhoria do sistema educativo, contemplando o melhor das medidas que sustentam a criação das escolas independentes. Deixar a Escola Pública "refém" de dinheiros externos e de poderes partidários é abrir mão de uma educação de qualidade que deveria ser para todos.

Atendendo aos níveis de corrupção dos poderes locais e centrais flagrantes em Portugal, acho pouco provável conseguirem abrir escolas independentes que não atendem aos princípios de equidade e inclusão tanto para os alunos e famílias como para a classe docente.

Apesar de apresentarem argumentos válidos para a criação de escolas independentes, o investimento na Escola Pública foi tão extenso que talvez não fosse descabido uma aposta na melhoria do sistema educativo, contemplando o melhor das medidas que sustentam a criação das escolas independentes.

Atendendo aos níveis de corrupção dos poderes locais e centrais flagrantes em Portugal,

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	
Atualmente com os gestores nas Escolas Publicas já há muita corrupção e favorecimento de docentes, se houver a possibilidade de cada escola contratar os seus docentes não iria melhorar a aprendizagem dos alunos mas sim contratar os amigos, sendo eles competentes ou não.	Atualmente com os gestores nas Escolas Publicas já há muita corrupção e favorecimento de docentes, se houver a possibilidade de cada escola contratar os seus docentes não iria melhorar a aprendizagem dos alunos mas sim contratar os amigos, sendo eles competentes ou não.												Atualmente com os gestores nas Escolas Publicas já há muita corrupção e favorecimento de docentes, se houver a possibilidade de cada escola contratar os seus docentes não iria melhorar a aprendizagem dos alunos mas sim contratar os amigos, sendo eles competentes ou não.
Aumento acentuado de compadrios.	Aumento acentuado de compadrios.												
Caso as Escolas Independentes venham a ser implementadas, haverá corrupção, competitividade, compadrio, segregação, diferenças significativas de nível educativo, desemprego docente, abandono escolar, baixa taxa de qualidade educativa... até ao momento, e com as informações que possuo acerca do funcionamento destas instituições, não me convencem nem acho que as crianças venham a beneficiar mais do que com o modelo atual.	haverá corrupção,		diferenças significativas de nível educativo		segregação,	desemprego docente							

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>COMENTÁRIO - Modelos americanos e suecos ou dos países escandinavos e do norte da Europa (Alemanha, Holanda, Suíça) não encontram em Portugal solo fértil, face à abissal diferença de mentalidades e da forma como nestas geografias a "res publica" é entendida. Esta será mais uma exportação destinada à asfixia dos agentes educativos e da escola que atualmente existe. Basta ver no que o modelo de gestão unipessoal tornou as escolas, em algumas áreas. Basta relembrar a corrupção nos contratos de autonomia, basta contabilizar a abertura desenfreada de Centros CNO/Centros Qualifica fora das escolas, na qualidade dos "formadores", na manipulação dos resultados e da estratégia pedagógica (imposta sob pena de despedir docentes, as tabelas de vencimento mais baixas, os docentes vergonhosamente explorados). Os Estados Unidos e a Suécia não enfermam do peso da portuguesa herança burocrática, burocracia essa que, para nós, aumenta a cada ano que passa. Qualquer modelo "independente" se destina a afundar-se em burocracia, em Portugal.</p> <p>Considero a atual escola pública a correta. Não concordo com a escolha de professores por perfil e o concurso deve ser implementado pelo ME, por uma questão de justiça e equidade. Se a escola é pública deve ser gerida pelo Estado. Também não concordo com a gestão atual das escolas, os diretores de algumas escolas são verdadeiros ditadores. Não concordo com metas pré-definidas, porque não podemos obrigar os alunos a estudar, se eles não o quiserem fazer. O sucesso educativo não depende apenas dos professores, mas de todos os que interferem no processo de aprendizagem. Provavelmente, haveria mais considerações a fazer, mas fico por aqui ...</p>		Considero a atual escola pública a correta.												
					Basta relembrar a corrupção nos contratos de autonomia, basta contabilizar a abertura desenfreada de Centros CNO/Centros Qualifica fora das escolas, na qualidade dos "formadores", na manipulação dos resultados e da estratégia pedagógica (imposta sob			. Qualquer modelo "independente" se destina a afundar-se em burocracia				Basta ver no que o modelo de gestão unipessoal tornou as escolas, em algumas áreas.		Modelos americanos e suecos ou dos países escandinavos e do norte da Europa (Alemanha, Holanda, Suíça) não encontram em Portugal solo fértil, face à abissal diferença de mentalidades e da forma como nestas geografias a "res publica" é entendida.
												Se a escola é pública deve ser gerida pelo Estado. Não concordo com a escolha de professores por perfil e o concurso deve ser implementado pelo ME, por uma questão de justiça e equidade	Também não concordo com a gestão atual das escolas, os diretores de algumas escolas são verdadeiros ditadores.	

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual
Considero que, visando maior igualdade equidade entre a população estudantil e futuros adultos, a tónica escolar deve permanecer no estado.		visando maior igualdade equidade entre a população estudantil e futuros adultos, a tónica escolar deve permanecer no estado.												
Criar este tipo de escola é uma forma de os governantes se demitirem das suas funções. Será posta em causa a equidade no tratamento de docentes e discentes. E só deve estar envolvido na gestão de uma escola quem, efetivamente, perceber de didática e pedagogia- nem pais, nem qualquer tipo de entidade pública ou privada, nem curiosos ou abelhudos. Deixem os professores trabalhar e dêem-lhes condições para isso. Este tipo de escola é uma forma de desrespeitar os docentes, pondo sistematicamente em causa o seu trabalho.			Será posta em causa a equidade no tratamento de docentes e discentes.		Este tipo de escola é uma forma de desrespeitar os docentes, pondo sistematicamente em causa o seu trabalho.									
De acordo com o perfil de gestão praticada em Portugal esta é maioritariamente danosa e tem sempre em consideração laços familiares, compadrio e troca de favores e não o perfil do candidato. Considero que Portugal culturalmente ainda não está preparado para uma escola com estas características.		De acordo com o perfil de gestão praticada em Portugal esta é maioritariamente danosa e tem sempre em consideração laços familiares, compadrio e troca de favores e não o perfil do candidato. Considero que Portugal culturalmente ainda não está preparado para uma escola com estas características.												
														De acordo com o perfil de gestão praticada em Portugal esta é maioritariamente danosa e tem sempre em consideração laços familiares, compadrio e troca de favores e não o perfil do candidato. Considero que Portugal culturalmente ainda não está preparado para uma escola com estas características.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Deixo a questão: não seria mais viável uma maior liberdade na escola do projeto educativo ao invés da criação de escolas independentes? Uma maior relação e autonomia do projeto educativo com a comunidade, e a consequente contratação docente adequada, aliada à possibilidade de escolha de um currículo educativo adequado a cada família (dentro de um leque de disciplinas que respeite os programas curriculares estabelecidos a nível nacional), mantendo a gestão pública. O lucro não deveria ser um ponto relevante, o investimento deve ser da tutela, a escola não deve NUNCA encarar a educação como um negócio.							O lucro não deveria ser um ponto relevante, o investimento deve ser da tutela, a escola não deve NUNCA encarar							
Depois do que se vê nos EUA onde um simples pai pode banir um livro só por motivos ideológicos, esperto profundamente que este tipo de escolas nunca venham a ser realidade. Querem escolas marcadamente ideológicas e com objetivo de lucro, façam uma privada. A educação não é um negócio!							A educação não é um negócio!							
Deve continuar em funcionamento a escola pública, uma escola de todos para todos. Quanto o maior for a divisão das escolas públicas por exemplo em mini agrupamentos, como acontece atualmente, o mesmo seria em escolas independentes, mais evidente fica o poder da autocracia de quem gere, o aumento da rivalidade entre colegas, maior isolamento social, menor representatividade de docentes em cada nível de ensino, maior competitividade de influencias, menor reconhecimento de quem realmente trabalha, decadência de valores de cidadania, menor motivação, mais oportunismo e mais corrupção.	mais oportunismo e mais corrupção.	Deve continuar em funcionamento a escola pública, uma escola de todos para todos			aumento da rivalidade entre colegas, maior isolamento social, menor representatividade de docentes em cada nível de ensino, maior			decadência de valores de cidadania				mais evidente fica o poder da autocracia de quem gere,		
Devem existir escolas públicas e escolas privadas como já acontece mas, na minha opinião, as escolas públicas devem ter como único gestor e financiador, o Estado. Desta forma, tanto docentes como crianças serão todos tratados de igual forma (porque são apenas números) quando há gestores locais (há os amigos e os outros) como já se vai vendo em muitas escolas públicas.		as escolas públicas devem ter como único gestor e financiador, o Estado.										tanto docentes como crianças serão todos tratados de igual forma (porque são apenas números) quando há gestores locais (há os amigos e os outros)		

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Devemos melhorar as escolas públicas. A autonomia não existe e a flexibilidade é condicionada por fatores económicos centralizados - mentalidade retrógrada de governantes e fraca cultura participativa estagnam os sistemas. A dita independência perante sistemas fracos, encontra um terreno fértil para a corrupção. Somos isentos nas escolas públicas, com muito espaço para melhorar; o público também pode procurar parcerias.	A dita independência perante sistemas fracos, encontra um terreno fértil para a corrupção.	Devemos melhorar as escolas públicas.												A autonomia não existe e a flexibilidade é condicionada por fatores económicos centralizados - mentalidade retrógrada de governantes e fraca cultura participativa estagnam os sistemas.
Deveria era apoiar financeiramente as escolas públicas; valorizar mais os docentes para que sintam mais motivados nas escolas públicas. Escola independente só vai trazer desigualdade em todas as vertentes: docentes, discentes.		Deveria era apoiar financeiramente as escolas públicas;	Escola independente só vai trazer desigualdade em todas as vertentes: docentes, discentes.											
Discordo totalmente com as escolas independentes. Só o simples facto de se colocar a opção de encerramento, em caso de incumprimento, mostra logo à partida que se trata de um erro. O modelo atual funciona.		O modelo atual funciona.											Só o simples facto de se colocar a opção de encerramento, em caso de incumprimento, mostra logo à partida que se trata de um erro	

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>É bastante difícil dar opinião sobre um tema tão pouco debatido. Com a corrupção existente em Portugal e necessidade urgente de criar escolas verdadeiramente "ricas" em recursos, é-nos bastante difícil criar um cenário onde seria possível ter este tipo de escolas. Um bem-haja por este estudo.</p>	Com a corrupção existente em Portugal e necessidade urgente de criar escolas verdadeiramente "ricas" em recursos, é-nos													
<p>É muito difícil imaginar os constrangimentos do modelo de gestão privada de escolas públicas, aplicado ao nosso sistema de ensino, por desconhecer essa realidade e por considerar que o nosso sistema educativo contempla inúmeras assimetrias que dificilmente seriam tidas em conta por uma gestão privada que visa o lucro. Na minha opinião, esse modelo de gestão serviria para promover as desigualdades e a exclusão social.</p>			esse modelo de gestão serviria para promover as desigualdades e a exclusão social.		esse modelo de gestão serviria para promover as desigualdades e a exclusão social.		nosso sistema educativo contempla inúmeras assimetrias que							
<p>É um tema que irá dar muita controvérsia. Pode criar assimetrias sociais e entre docentes. A criação deste tipo de escolas terá sempre de ser supervisionada por entidades independentes para evitar suspeitas de favorecimentos. Será mais útil reabilitar e financiar escolas que já são privadas e financiá-las. Há pequenos colégios com dificuldades financeiras que não beneficiam de contratos de associação e prestam um grande serviço à comunidade em que estão inseridos.</p>			Pode criar assimetrias sociais e entre docentes											
<p>Em muitos países e em especial no nosso, existe uma grande tendência para levar situações como esta para o compadrio, favoritismos e lucros desmedidos em detrimento da qualidade do ensino. Para evitar isto é necessário que os nossos governantes tenham a vontade de investir na educação, algo que não tem havido nas últimas décadas. Quanto mais ignorantes menos reclamantes parece ser o lema durante estas últimas décadas para com o nosso sistema de ensino. O problema para a escola pública é a falta de tudo, desde a caneta para escrever no quadro ao excesso de trabalho dos professores e não esquecendo a falta de funcionários nas escolas. Todos estes problemas resolvidos facilmente com investimento na escola pública. Pois havendo tantos milhões para tapar buracos nunca há para investir na escola (e na saúde).</p>	Em muitos países e em especial no nosso, existe uma grande tendência para levar situações como esta para o compadrio, favoritismos.	Todos estes problemas resolvidos facilmente com investimento na escola pública. Pois havendo tantos milhões para tapar buracos nunca há para investir na escola (e na saúde).					lucros desmedidos em detrimento da qualidade do ensino.							

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual
<p>Em países como a Suécia este modelo de escola adequa-se. Em Portugal (assim como nos EUA) tenho muitas dúvidas, penso que a nossa sociedade não está preparada.</p>														<p>Em países como a Suécia este modelo de escola adequa-se. Em Portugal (assim como nos EUA) tenho muitas dúvidas, penso que a nossa sociedade não está preparada.</p>
<p>Em Portugal existe um modelo de gestão de escolas semelhante que são as escolas Profissionais Privadas. Estas escolas são financiadas pelo POCH e têm autonomia na contratação. Eu já trabalhei em duas escolas com esta tipologia que são escolas geridas pelas autarquias. Irei dar o exemplo de algumas situações que se passaram comigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ordenados inferiores à função pública; - Recibos verdes anos a fio a receber à hora entre 10,00 a 20,00, sem pagarem as reuniões; - Contratos de trabalho a termo seguidos, por exemplo, durante cinco anos, com início a meio de setembro e a terminar em julho do ano seguinte. Agosto e as duas primeiras semanas de setembro desempregados; - Diretores pedagógicos sem formação adequada para tal e com grande défice de conhecimentos administrativos e pedagógicos; - Não existe investimento nos materiais e equipamentos para os alunos; - Durante a pandemia não garantiram os equipamentos tecnológicos aos alunos e aos professores; - Assédio no local de trabalho, como por exemplo, não pagamento de subsídios de refeição, não comunicarem o número de dias corretos para a Segurança Social, no caso de horários incompletos; - Professores que se intitulam de profissionalizados e que não o são, E muito mais que se poderia descrever. A fiscalização é feita só após denúncia e quando é feita não tem resultados práticos. 														

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)		
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual	
Em Portugal há uma cultura de cunhas compadrios e favores que não existe no norte da Europa. Com esta cultura e sem ética e deontologia essas escolas seriam só para alguns privilegiados bem colocados e com contactos, não seria acessível a todos e, correlativamente não garante igualdade, equidade ou justiça social e cognitivo. É um obstáculo cultura óbvio e que todos reconhecem															Em Portugal há uma cultura de cunhas compadrios e favores que não existe no norte da Europa. Com esta cultura e sem ética e deontologia essas escolas seriam só para alguns privilegiados bem colocados e com contactos, não seria acessível a todos e, correlativamente não garante igualdade, equidade ou justiça social e cognitivo. É um obstáculo cultura óbvio e que todos reconhecem
Em Portugal o grande problema não se centra no número de escolas, nem na "tipologia" das escolas (públicas/privadas/projeto-piloto) mas sim na falta de investimento em melhorar as condições físicas e humanas (principalmente a nível de Assistentes Operacionais), dado que numa mesma cidade podemos encontrar uma escola contemplada pelo Parque Escolar e outra(s) cujos ginásios ainda possuem tetos de fibrocimento. A nível pessoal, e muito honestamente, em Portugal, a criação de escolas independentes só iria agravar a gestão/colocação de docentes, primeiro porque é impossível comparar ou definir "perfil" e atribuir-lhe um valor e por fim, e infelizmente, no dia em que surgir uma escola independente é quase impossível não saber identificar o corpo docente que a irá integrar.	Em Portugal há uma cultura de cunhas compadrios e favores que não existe no norte da Europa.				Com esta cultura e sem ética e deontologia essas escolas seriam só para alguns privilegiados bem colocados e com contactos, não seria acessível a todos e, correlativamente não garante igualdade, equidade ou justiça social e cognitivo										

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)				
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado		Crítica ao modelo de gestão atual			
<p>Em Portugal veria esta escola como mais um lugar para os boys dos diversos partidos e sua rede de influência. Apenas as vejo como positivas na formação específica de determinadas áreas em que determinados ramos económicos tenham necessidade e não existe formação específica. Nos EUA sabemos que determinados professores não contratados, apesar da formação, por não se enquadrarem nos perfis determinados.</p>																	
<p>Em Portugal, a debilidade da sociedade civil é um problema para a implementação destas escolas independentes e a gestão profissionalizada ou não é outro aspeto com muitas incertezas. Os grupos económicos serão os que poderão liderar estes projetos, sempre para os alunos/famílias com mais poder económico.</p>	<p>Em Portugal veria esta escola como mais um lugar para os boys dos diversos partidos e sua rede de influência.</p>		<p>Em Portugal veria esta escola como mais um lugar para os boys dos diversos partidos e sua rede de influência.</p>		<p>Os grupos económicos serão os que poderão liderar estes projetos, sempre para os alunos/famílias com mais poder económico.</p>												<p>Em Portugal, a debilidade da sociedade civil é um problema para a implementação destas escolas independentes</p>
<p>Embora as escolas independentes nos Estados Unidos da América ofereçam algumas vantagens a nível educativo, também existem aspetos altamente negativos a ser considerados. Um dos principais problemas é a falta de acessibilidade financeira, já que essas escolas geralmente cobram altas taxas de matrícula, excluindo muitas famílias de baixos rendimentos. Além disso, algumas escolas independentes são elitistas e promovem a segregação socioeconómica, o que leva a disparidades de oportunidades. Outro aspeto negativo é a falta de regulamentação e prestação de contas em</p>			<p>Além disso, algumas escolas independentes são elitistas e promovem a segregação socioeconómica, o que leva a disparidades de oportunidades.</p>		<p>excluindo muitas famílias de baixos rendimento</p>												

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)		
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado		Crítica ao modelo de gestão atual	
relação aos currículos e padrões educativos. Isto resulta em lacunas na qualidade e na inconsistência da educação oferecida, variando de uma escola para outra.															
Então as parcerias público-privadas (hospitais, etc.) não são nada recomendáveis e já se pensa copiar o mesmo modelo para as escolas? Que mania é esta de achar que os modelos americanos (ou suecos) é que são bons? Tanto se lutou por uma escola pública de qualidade! Pois quem quer ensino privado que invista nele! As IPSS são já uma realidade, o estado já é parceiro financeiro; os pais já têm mais do que opção de escolha.															Então as parcerias publico-privadas (hospitais, etc) não são nada recomendáveis e já se pensa copiar o mesmo modelo para as escolas? Que mania é esta de achar que os modelos americanos (ou suecos) é que são bons?
Entendo a escola pública e o investimento na escola pública como a forma que garante a maior equidade possível no acesso, na possibilidade da continuidade estudos. Só assim conseguiremos, na minha opinião, alcançar o elevador social necessário. é evidente que só o conseguiremos com investimento sério na escola pública, com valorização dos professores que esforçadamente se dedicam à sua profissão e reforçando os apoios sociais na escola.		Entendo a escola pública e o investimento na escola pública como a forma que garante a maior equidade possível no acesso, na possibilidade da continuidade estudos. Só assim conseguiremos, na minha opinião, alcançar o elevador social necessário													

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Entidades privadas não deverão ser detentoras do ensino seja em que país for.		Entidades privadas não deverão ser detentoras do ensino seja em que país for.												
Escola independente - o pior que pode acontecer à escola pública.										Escola independente - o pior que pode acontecer à escola pública.				
Escolas independentes é mais uma farsa encapotada de estratégias para os "boys" e aumentar a influência nas pessoas. Não tendo nada a ver com pedagogia. Está identificado o que falha, só tem de aplicar. Durante 10 anos falou-se na falta que haveria de professores e nada foi feito. Tudo tem objetivos a longo prazo e essa falta de docentes é uma delas. Triste país em que vivemos, triste democracia, que nos traz tanta corrupção, e nunca ninguém é acusado. 600 milhões no metro? Quem vai pagar, existe um caderno de encargos que tem de ser cumprido, é fazer cumprir.	Escolas independentes é mais uma farsa encapotada de estratégias para os "boys" e aumentar a influência nas pessoas													Triste país em que vivemos, triste democracia, que nos trás tanta corrupção, e nunca ninguém é acusado
Esperemos que tal modelo não venha a ser implementado em Portugal.										Esperemos que tal modelo não venha a ser implementado em Portugal.				
Espero que este modelo não seja implementado em Portugal. Observando o grau de corrupção do nosso país seria o caos no sistema de ensino.	Observando o grau de corrupção do nosso país seria o caos no sistema de ensino.													o grau de corrupção do nosso país

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Esse modelo abriria as portas à corrupção e haveria alunos com dificuldade em serem admitidos em "boas" escolas. Haveria escolas para "ricos" e escolas para "pobres".	Esse modelo abriria as portas à corrupção				haveria alunos com dificuldade em serem admitidos em "boas" escolas. Haveria escolas para "ricos" e escolas para "pobres".									
Está em causa a inclusão de alunos com dificuldades e condições especiais uma vez que ficam mais "caros" e obtêm piores resultados. A igualdade de oportunidades fica posta em causa.			A igualdade de oportunidades fica posta em causa.		a inclusão de alunos com dificuldades e condições especiais uma vez que ficam mais "caros" e obtêm piores resultados.									
Esta possibilidade de existirem escolas públicas mas geridas por entidades privadas não melhora em nada a qualidade do ensino, pois o mais importante é investir nas escolas públicas. Além disso, já existem colégios com financiamento do Estado o que abre possibilidade para os pais escolherem outras escolas com outro tipo de gestão e projetos educativos. Além disso, uma gestão privada origina sempre corrupção, quer seja na contratação de pessoal docente e não docente, quer seja no objetivo de obtenção de lucro.	uma gestão privada origina sempre corrupção, quer seja na contratação de pessoal docente e não docente, quer seja no objetivo de obtenção de lucro.													
Esta possibilidade iria aumentar injustiças, "amiguismos" e caciquismo. O modelo que funciona em países como os EUA ou a Suécia em Portugal seria uma oportunidade para corrupção, a injustiça e a segregação entre classes.	seria uma oportunidade para corrupção		Esta possibilidade iria aumentar injustiças, "amiguismos" e caciquismo		em Portugal seria uma oportunidade para corrupção, a injustiça e a segregação entre classes									
							uma gestão privada origina sempre corrupção, quer seja na contratação de pessoal docente e não docente, quer seja							
												uma gestão privada origina sempre corrupção, quer seja na contratação de pessoal docente e não docente, quer seja no objetivo de obtenção de lucro.		

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Este modelo funciona em países onde há uma cultura de educação positiva, onde a escola é encarada como uma mais valia para todos. Em Portugal é apenas um depósito para os filhos e um local para rivalidades de pequeno poder.														Este modelo funciona em países onde há uma cultura de educação positiva, onde a escola é encarada como uma mais valia para todos. Em Portugal é apenas um depósito para os filhos e um local para rivalidades de pequeno poder.
Este modelo, num país como Portugal, repleto de desigualdades que ainda afetam o desempenho escolar dos alunos seria catastrófico. A corrupção que e a falta de transparência que parecem ser "normais" no país tornaria a escola um espaço de nepotismo e cunhas.														Este modelo, num país como Portugal, repleto de desigualdades que ainda afetam o desempenho escolar dos alunos seria catastrófico.
Este tipo de escolas não apoia nem ajuda os alunos mais desfavorecidos e com dificuldades de aprendizagem. São o fim do ensino de qualidade para todos os alunos!					Este tipo de escolas não apoia nem ajuda os alunos mais desfavorecidos e com dificuldades de aprendizagem									

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)		
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual	
outra e os índices de corrupção são outros... Não precisamos de fazer experimentalismos, precisamos de investir no sistema publico de educação e descentralizar o resto é só demagogia barata.															
Há modelos de ensino que podem funcionar muito bem na Suécia mas nada bem em Portugal (basta refletir sobre os aspetos negativos apresentados no contexto de Portugal).															Há modelos de ensino que podem funcionar muito bem na Suécia mas nada bem em Portugal (basta refletir sobre os aspetos negativos apresentados no contexto de Portugal)
Infelizmente dos 25 anos de serviço, 21 passeios ao serviço de uma IPSS, Instituição de gestão privada mas que aufere de dinheiros públicos e experienciei muitas injustiças face à valorização de laços familiares ou perfis que se submetem a determinadas condições das entidades patronais passarem por cima da qualidade pedagógica dos docentes. Bem como, ao desvio e mesmo uso indevido de dinheiros do estado dirigidos para pagamento de salários de docentes. Infelizmente neste país já só Público é o que é! Pior ainda quando mete parte privada, com segundos interesses, apadrinhamentos, etc.		ao desvio e mesmo uso indevido de dinheiros do estado dirigidos para pagamento de salários de docentes	muitas injustiças face a valorização de laços familiares ou perfis que se submetem a determinadas condições das entidades patronais passarem por cima da qualidade pedagógica dos docentes												Infelizmente neste país já só Público é o que é!
Infelizmente em Portugal todos os dias se ouve falar de corrupção, relacionada com a obtenção do lucro a nível pessoal/individual, pelo que seria, infelizmente, uma porta fácil de abrir. Preocupa-me a falta de equidade no acesso relacionado com a seleção de alunos e a contratação direta de docentes com critérios que não a competência profissional.	Infelizmente em Portugal todos os dias se ouve falar de corrupção, relacionada com a obtenção do lucro a nível pessoal/individual, pelo que seria, infelizmente, uma porta fácil de abrir		reocupa-me a falta de equidade no acesso relacionado com a seleção de alunos												Infelizmente em Portugal todos os dias se ouve falar de corrupção,

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Infelizmente vivemos num país que possui um grande nível de corrupção. A escola deve ser pública, de qualidade e ter capacidade para dar oportunidade a todos de explorarem ao máximo as suas capacidades. Deveria haver verdadeira orientação profissional, para podermos ter futuros trabalhadores motivados em toda e qualquer profissão. A escola deve ser um caminho para o encontro com a felicidade, o que não acontece em muitos casos!	Infelizmente vivemos num país que possui um grande nível de corrupção.	A escola deve ser pública, de qualidade e ter capacidade para dar oportunidade a todos de explorarem ao máximo as suas capacidades.												Infelizmente vivemos num país que possui um grande nível de corrupção.
Já mesmo no atual modelo tenho dúvidas quanto à justiça nos processos de seleção dos alunos, avaliação de desempenho dos docentes, entre outros aspetos. Nem quero imaginar, se as escolas estivessem dependentes de entidades a ela próximas, tais como empresas pais, etc. Pior ... coitados dos docentes. Não aguentariam as pressões de todos e seriam chantageados até ao limite.					Pior ... coitados dos docentes. Não aguentariam as pressões de todos e seriam chantageados até ao limite.								Já mesmo no atual modelo tenho dúvidas quanto à justiça nos processos de seleção dos alunos, avaliação de desempenho dos docentes, entre outros aspetos.	
Já trabalhei no ensino privado e não voltarei. Pelo que percebi estas escolas independentes assemelham-se a esse ensino e isso é muito mau. Não podemos ser despedidos porque os alunos não gostam do professor só porque este os "obriga" a trabalhar. Isto para os diretores é não ter perfil. Serei sempre defensor da escola pública. (Embora ache ser necessária uma boa revisão da forma como se trabalha)		Serei sempre defensor da escola pública			Não podemos ser despedidos porque os alunos não gostam do professor só porque este os "obriga" a trabalhar.							pelo que percebi estas escolas independentes assemelham-se a esse ensino e isso é muito mau.	(Embora ache ser necessária uma boa revisão da forma como se trabalha)	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias														
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
<p>Na teoria estes modelos proporcionam uma melhor escola, no entanto, neste país, será muito difícil que atinjam os objetivos de base. Começando pela seleção de alunos e de docentes. Só este aspeto contribuiria para uma alteração do que se considera ser o serviço público das escolas em Portugal. melhores modelos de gestão escolar e mais investimento na qualidade de ensino são suficientes para alterar o rumo da escola pública.</p>													<p>melhores modelos de gestão escolar e mais investimento na qualidade de ensino são suficientes para alterar o rumo da escola pública.</p> <p>Na teoria estes modelos proporcionam uma melhor escola no entanto, neste país, será muito difícil que atinjam os objetivos de base. Começando pela seleção de alunos e de docentes. Só este aspeto contribuiria para uma alteração do que se considera ser o serviço público das escolas em Portugal.</p>		
<p>Na verdade, as "escolas independentes" já existem há muito em Portugal. Em Portugal, a quase totalidade das escolas privadas funcionam com o Dinheiro do Estado ou da União Europeia. Estas escolas são peritas em manipular números, altamente permeáveis ao favorecimento, atribuição de cargos a políticos e/ou familiares e amigos a quem devem a sua existência e manutenção. A sua existência pressupõe uma visão mercantilista de educação, o que levaria à degradação quase total do ensino, salvar-se-iam poucas escolas em que os pais teriam capacidade económica para pagar pela qualidade (aumentando a segregação). Nas escolas privadas que funcionam com dinheiros públicos em Portugal apenas trabalha quem não tem emprego noutra escola, pessoas inexperientes e em muitos casos sem as devidas habilitações. É impressionante a debandada dos professores dessas escolas para as escolas públicas, logo que tenham a oportunidade de mudar devido à falta de condições de trabalho, de dignidade e mínimo de respeito para com os docentes. Mais valia trabalhar numa caixa de supermercado do que trabalhar numa escola dessas. Estas escolas serviriam para criar uns quantos cargos na administração de remuneração elevada e à degradação dos salários dos docentes e funcionários, tal como acontece com a esmagadora maioria das escolas privadas em Portugal.</p>					<p>A sua existência pressupõe uma visão mercantilista de educação, o que levaria à degradação quase total do ensino, salvar-se-iam poucas escolas em que os pais teriam capacidade económica para pagar pela qualidade (aumentando a segregação).</p>										

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Não acredito, neste momento, nas "escolas independentes". A escola deve ser igual para todos, ou seja, pública (financiada pelo Estado) e gratuita (para as famílias). Os professores têm que ser funcionários do Estado e colocados sempre através de concurso público nacional, exclusivamente por graduação profissional.		A escola deve ser igual para todos, ou seja, pública (financiada pelo Estado) e gratuita (para as famílias). Os professores têm que ser funcionários do Estado e colocados sempre através de concurso público nacional, exclusivamente por graduação profissional.											Não devia existir o Diretor, mas sim uma Equipa Diretiva ou Direção (constituída por 1 Presidente, 1 Vice, e 2 ou 3 Vogais) no órgão de gestão de qualquer ENA/AE, que devia ser eleita por voto direto apenas pelos docentes e não docentes, que são aqueles que trabalham sobre a tutela dessa equipa.	
Não concordo com a implementação de uma escola independente. Diminuiria a qualidade de ensino e a equidade. A maior parte das escolas iria focar-se no lucro. A escola deve preocupar-se com a formação académica e humana dos cidadãos			Diminuiria a qualidade de ensino e a equidade.			A maior parte das escolas iria focar-se no lucro.								
Não concordo com escolas independentes. Concordo no investimento público sério no ensino.		Concordo no investimento público sério no ensino.												
Não concordo com este modelo de escolas.													Não concordo com este modelo de escolas.	
Não consigo entender este tipo de escolas. Se houver grupos de cidadãos, instituições privadas que as queiram criar, que o façam com os seus dinheiros.													Não consigo entender este tipo de escolas. Se houver grupos de cidadãos, instituições privadas que as	

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Não creio na independência, seja ela a que nível ou forma de instituição for. As instituições sociais e as organizações sociais são, por sua mesma natureza, evidentemente dependentes (como qualquer micro-organismo, aliás).				As instituições sociais e as organizações sociais são, por sua mesma natureza, evidentemente dependentes (como qualquer micro-organismo, aliás).										
Não é por aí. Os privados que tratem dos privados. A escola pública é para todos os que a querem, apenas precisa de ser apoiada também financeiramente.		A escola pública é para todos os que a querem, apenas precisa de ser apoiada também financeiramente												
Não quero este modelo de "escola independente" no meu futuro profissional, nem no futuro escolar obrigatório dos meus filhos.														Não quero este modelo de "escola independente" no meu futuro profissional, nem no futuro escolar obrigatório dos meus filhos.

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)
<p>Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes". A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, consagrou o "direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.", sendo "da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares". Estes princípios têm sido cumpridos apenas parcialmente, uma vez que a Escola é cada vez menos o garante da tão desejada mobilidade social, para os jovens que as frequentam, que após a escolaridade obrigatória, enfrentam o desemprego. A Escola está dissociada da realidade social. No entanto, ao invés deste problema ser encarado com a coragem política necessária, cada vez se coloca mais o ônus nos professores, a quem é atribuído, através de políticas educativas híbridas implementadas, o dever de tornar a Escola atrativa, não se perspetivando que ao diminuir a imagem dos professores, a quem todos devem alguma coisa, se diminui em simultâneo a imagem da Escola.</p>														
	<p>Com escolas independentes, o risco de compadrio e de corrupção aumenta.</p>	<p>Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes</p>												
<p>Não se pode gerir o ensino de acordo com uma lógica empresarial. O impacto da escola nos alunos não é observável a curto prazo, nem obedece a metas rígidas e quantificáveis. Com escolas independentes, o risco de compadrio e de corrupção aumenta. A exposição da escola a investimentos privados, retira-lhe a liberdade. Se as forças locais têm demasiada ingerência nos destinos da escola, corre-se o risco de alguma falta de horizontes, que impera a nível local, contamine o meio escolar. O nosso sistema de ensino público tem provas dadas. Os alunos mais bem preparados saem das escolas e universidades públicas. Por isso são tão valorizados em países que, alegadamente, têm sistemas de ensino mais avançados. Parem de destruir a escola pública!</p>														
		<p>O nosso sistema de ensino público tem provas dadas. Os alunos mais bem preparados saem das escolas e universidades públicas. Por isso são tão valorizados em países que, alegadamente, têm sistemas de ensino mais avançados. Parem de destruir a escola pública!</p>												
												<p>Não se pode gerir o ensino de acordo com uma lógica empresarial. O impacto da escola nos alunos não é observável a curto prazo, nem obedece a metas rígidas e quantificáveis.</p>		

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Não sou a favor da criação de escolas independentes.										Não sou a favor da criação de escolas independentes.				
Não tenho um conhecimento informado sobre este tipo de escolas. Neste sentido, foi difícil decidir o que responder ao inquérito. Não obstante, penso que os aspetos negativos superam os positivos, fazendo com que não me reveja nesse tipo de escolas. Em minha opinião, há sempre a possibilidade de melhorar a escola que temos. Afinal, até agora, tem feito um bom trabalho. Todos queremos que seja excelente, mas a perfeição não existe.		Em minha opinião, há sempre a possibilidade de melhorar a escola que temos.												
Não vejo qualquer vantagem na criação de "escolas independentes". É uma forma de segregar e acabar com a Escola Pública. Quem quiser frequentar um modelo diferente de escola, tem o ensino privado e deve pagar para o frequentar. Não cabe ao Estado promover e financiar este tipo de modelo educativo.					É uma forma de segregar e acabar com a Escola Pública.									
Neoliberalismo já temos que chegue sem estar a minar a educação e não percebo a pertinência de desenterrar propostas do cadáver político que foi o XX "governo"														Neo-liberalismo já temos que chegue sem estar a minar a educação e

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>No dia em que tudo for privado seremos privados de tudo. E isto já acontece, com o setor das águas, da energia das telecomunicações etc., e não se verificou qualquer melhoria dos serviços, pelo contrário nos é que pagamos a fatura, não são os governos, não são os gestores de meia tigela que ganham milhões e não fazem qualquer gestão, só se for a do cartão!</p>												<p>No dia em que tudo for privado seremos privados de tudo. E isto já acontece, com o setor das águas, da energia das telecomunicações etc, e não se verificou qualquer melhoria dos serviços,</p>		
<p>No nosso país, essa modalidade teria pouca probabilidade de aplicação... e de sucesso (Não é por acaso que os professores se insurgiram tanto contra esta proposta de tutela das autarquias!). Todos sabemos como são os portugueses quando o poder lhes chega às mãos. Quer seja licenciado, doutorado ou tenha a escolaridade básica. É um traço cultural! (Provavelmente vem da nossa pequenez, da nossa insignificância, que nos foi inculcada pelos 48 anos de diferença dos outros países. E como queremos ser iguais, recorremos a todos os meios ao nosso alcance.) Não somos capazes de ser objetivos e imparciais. E depois nada é avaliado! Porque, se fosse avaliado, muitas conclusões seriam desfavoráveis, para não usar um adjetivo mais contundente. A corrupção e a fraude estão enraizadas de tal forma (mesmo que seja de forma subtil) que o crédito é sempre posto em causa! Bom trabalho e boas conclusões!</p>														
														<p>No nosso país, essa modalidade teria pouca probabilidade de aplicação... e de sucesso. Todos sabemos como são os portugueses quando o poder lhes chega às mãos. Quer seja licenciado, doutorado ou tenha a escolaridade básica. É um traço cultural!. Não somos capazes de ser objetivos e imparciais. A corrupção e a fraude estão enraizadas de tal forma (mesmo que seja de forma subtil) que o crédito é sempre posto em causa!</p>

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)
No país das cunhas queremos ter gestão privada? Chamem a Alexandra Reis e o Miguel Alves! Já temos escolas privadas e universidades privadas para dar licenciaturas "dadas", sem rigor e com ultrapassagens. Já chegas de Sócrates e Relvas!	No país das cunhas queremos ter gestão privada?													No país das cunhas queremos ter gestão privada?
Num país da dimensão do nosso a escola pública deve ser gerida pelo Estado Central. A gestão deveria ser mais democrática, como anteriormente, evitando interferências nefastas de interesses políticos das comunidades onde se integram. Os atuais diretores não garantem um processo democrático no ensino.		Num país da dimensão do nosso a escola pública deve ser gerida pelo Estado Central.											A gestão deveria ser mais democrática, como anteriormente, evitando interferências nefastas de interesses políticos das comunidades onde se integram. Os atuais diretores não garantem um processo democrático no ensino.	
Num país em que a sua dimensão não é assim tão difícil de monitorizar, dispersar recursos em escolas deste tipo só iria acentuar as desigualdades e com poucos recursos e esforço dos docentes e direções das escolas públicas se tem vindo a alterar a pouco e pouco.			dispersar recursos em escolas deste tipo só iria acentuar as desigualdades e com poucos recursos			esforço dos docentes e direções das escolas públicas								
Num país onde impera a corrupção, um sistema de escolas independentes só iria criar mais desigualdade.			um sistema de escolas independentes só iria criar mais desigualdade.											Num país onde impera a corrupção, um sistema de escolas independentes só iria criar mais desigualdade.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Num país onde são cada vez mais gritantes as desigualdades, onde a corrupção está aos olhos de todos sem que nada seja feito, onde os professores não são respeitados e constantemente desvalorizados, este modelo de escola tem tudo para que os problemas que referi proliferem.	onde a corrupção está aos olhos de todos sem que nada seja feito		Num país onde são cada vez mais gritantes as desigualdades, onde a corrupção está aos olhos de todos sem que nada seja feito, onde os professores não são respeitados e											Num país onde são cada vez mais gritantes as desigualdades, onde a corrupção está aos olhos de todos
O ensino deve ser público e gerido por critérios públicos. Só assim garante a igualdade de acesso ao direito à educação.		O ensino deve ser público e gerido por critérios públicos												
o ensino não é um negócio. deve ser encarado como um investimento no futuro dos nossos jovens e do país. uma escola pública de qualidade é aquela que agrega e uma gestão "independente" só iria promover a segregação.					uma gestão "independente" só iria promover a segregação.									
O ensino particular e cooperativo assim como o ensino privado são o espelho de um péssimo serviço prestado à sociedade. Não têm como objetivo primeiro um ensino de qualidade, mas tirar o maior proveito financeiro/lucro do financiamento estatal. São empresas e como tal visam obter os maiores lucros possíveis, à custa dos docentes. Façam uma investigação séria, isenta e ficarão a conhecer os meandros destes tipos de ensino, nomeadamente o que refiro em primeiro lugar. O ensino público, com todas as suas limitações, porque o Estado não investe o suficiente de forma voluntária, é mais justo a todos os níveis. Sei do que falo!		O ensino público, com todas as suas limitações, porque o Estado não investe o suficiente de forma voluntária, é mais justo a todos os níveis												
O Ensino, a Saúde e a Segurança são os pilares de uma sociedade justa e igualitária. Sempre que alguém tem lucros com a saúde, a escolaridade ou a segurança de um cidadão, estes aspetos ficam em risco. O meu estado de saúde não pode dar lucros a um privado. A educação também é um direito e um instrumento de igualdade de oportunidades a todas as classes sociais. O Estado não deve investir no setor privado com o risco de um grave desinvestimento nas suas obrigações públicas, como já está a acontecer na Saúde. Durante a pandemia, tornou-se clara a importância do Serviço Nacional de Saúde. O		A educação também é um direito e um instrumento de igualdade de oportunidades a todas as classes sociais.												
							São empresas e como tal visam obter os maiores lucros possíveis, à custa dos docentes.							
							sempre que alguém tem lucros com a saúde, a escolaridade ou a segurança de um cidadão, estes							

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual
desinvestimento neste serviço em prol do setor privado está a colocar em risco a saúde pública e a justiça social. Que o mesmo nunca venha a acontecer com o ensino público que, em geral, ainda é de qualidade e sobretudo, um grande vetor de igualdade social.														
O Estado Português investe menos de 6% do Orçamento de Estado na Escola Pública. Tal como na Saúde, a Educação não precisa de investimento privado, mas de melhor investimento dos nossos impostos. Há áreas, como a Saúde, a Educação, ..., que são estratégicas para o país, não devem ser geridas para a obtenção de lucro, mas para o bem comum. Nos EUA, os aspetos negativos (referidos no estudo) têm tido consequências desastrosas, que devem ser um alerta para outros países não repetirem o erro.						Há áreas, como a Saúde, a Educação, ..., que são estratégicas para o país, não devem ser geridas para a obtenção de					Nos EUA, os aspetos negativos (referidos no estudo) têm tido consequências desastrosas, que devem ser um alerta para outros países não repetirem o erro.			
O exemplo de escolas privadas recém-criadas nos últimos anos não abona nada a favor da qualidade de ensino. Seria ainda pior se tivessem a autonomia prevista neste modelo												O exemplo de escolas privadas recém-criadas nos últimos anos não abona nada a favor da qualidade de ensino.		
O investimento, a todos os níveis, deverá ser feito urgentemente na Escola Pública, tal como ela existe no nosso país. Este modelo de escola é o único que pode prestar um serviço público, gratuito e minimamente democrático (de forma a ser verdadeiramente democrática, a gestão escolar deveria voltar ao modelo colegial - um Conselho de três elementos eleito pelos seus pares, os professores).														a gestão escolar deveria voltar ao modelo colegial - um Conselho de três elementos eleito pelos seus pares, os professores).

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>O maior perigo desta "escola independente" é que ela seja ainda mais dependente do que a atual escola pública de forças políticas, de esquemas de manutenção de poder e de subversão de um sistema que se quer acessível, igualitário e democrático. A escola pública já é feita de muitas desigualdades, de muitas injustiças e de muitas camisas de forças. Já existem muitas "escolas" dentro da Escola.</p> <p>Aumentar a competição entre escolas não traria nada de positivo para os maiores interessados na instituição escola, os alunos. O que lhes devia ser assegurado é cuidado, rigor, responsabilidade, diálogo, empatia, possibilidade de criar, inovar, pensar por eles... O que foi retirado à Escola, no fundo.</p>	<p>O maior perigo desta "escola independente" é que ela seja ainda mais dependente do que a atual escola pública de forças políticas, de esquemas de manutenção de poder e de subversão de um sistema que se quer acessível, igualitário e democrático</p>		<p>a escola pública já é feita de muitas desigualdades, de muitas injustiças e de muitas camisas de forças. Já existem muitas "escolas" dentro da Escola.</p>											
<p>O modelo apresentado de "escola independente" não parece ter diferenças substanciais com o modelo de gestão privado, devido ao facto de aquele poder ir buscar financiamento privado. O problema da gestão escolar privada encontra-se no facto de esta visar, essencialmente, o agrado de certos interesses, como o interesse dos pais ou das empresas financiadoras da escola.</p> <p>No caso de a escola tender a agradar os interesses dos pais, há uma tendência para facilitar os resultados dos alunos e de não serem feitas sanções disciplinares adequadas, sob o risco de os pais ficarem desagradados com a escola e retirarem de lá o filho, o que significa uma quebra de rendimento para a escola. Todavia, a decisão dos pais nem sempre é correta, pois nem todos têm uma perceção correta do que os seus filhos são ou não têm capacidade de compreender o que é o melhor para eles, ou seja, procurar agradar os pais, como fazem as escolas privadas (e talvez nas "escolas independentes"), nem sempre tem em conta o melhor interesse do aluno.</p> <p>No caso de uma escola ser financiada por uma empresa, isso pode levar a que a empresa exija certos planos curriculares que lhe são úteis. Embora isto possa parecer bom, pois há uma preparação mais direta para o mercado de trabalho, tal preparação pode ser feita à custa da retirada de disciplinas que têm como fim dar uma maior mundividência aos alunos.</p> <p>No caso de uma escola ser financiada por uma empresa, isso pode levar a que a empresa exija certos planos curriculares que lhe são úteis. Embora isto possa parecer bom, pois há uma preparação mais direta para o mercado de trabalho, tal preparação pode ser feita à custa da retirada de disciplinas que têm como fim dar uma maior mundividência aos alunos. O papel da escola é o de educar cidadãos informados, capazes de saber lidar com as suas emoções e de refletir criticamente.</p>				<p>No caso de uma escola ser financiada por uma empresa, isso pode levar a que a empresa exija certos planos curriculares que lhe são úteis. Embora isto possa parecer bom, pois há uma preparação mais direta para o mercado de trabalho, tal preparação pode ser feita à custa da retirada de disciplinas que têm como fim dar uma maior mundividência aos alunos.</p>										
									<p>Aumentar a competição entre escolas não traria nada de positivo para os maiores interessados na instituição escola, os alunos.</p>					
													<p>O problema da gestão escolar privada encontra-se no facto de esta visar, essencialmente, o agrado de certos interesses, como o interesse dos pais ou das empresas financiadoras da escola.</p>	

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>O modelo das escolas independentes funcionaria numa sociedade educada para o efeito como a sueca. O modelo americano, tal como seria o português, é muitas vezes sujeito a situações de corrupção, umas sob a forma tentada mas muitas concretizadas.</p>														<p>O modelo das escolas independentes funcionaria numa sociedade educada para o efeito como a sueca.</p>
<p>O neoliberalismo selvagem deveria ser mantido longe de todos os serviços públicos (segurança, infraestruturas, água, saneamento, defesa, educação, etc.)</p>														<p>O neoliberalismo selvagem deveria ser mantido longe de todos os serviços públicos (segurança, infraestruturas, água, saneamento, defesa, educação, etc)</p>
<p>O novo modelo proposto implicaria segregação, competitividade negativa, desemprego, alunos mal preparados ao nível cultural e social, desagregação da classe docente e respetivo enfraquecimento, profissionais sem formação académica e específica...</p>														<p>implicaria segregação</p> <p>desagregação da classe docente e respetivo enfraquecimento, profissionais sem</p> <p>competitividade negativa, desemprego, alunos mal preparados ao nível cultural e social</p>
<p>O objetivo de uma escola deveria ser sempre o de servir a sua população, na sua variedade de pessoas, culturas, nacionalidades ... Permitir a ascensão social daqueles que a frequentam e a sua integração na sociedade é também muito importante. A "vigilância" em relação aos alunos também é importante, uma vez que há muitos sem suporte familiar. As escolas públicas esforçam-se por concretizar isso e têm as portas abertas a todos, o que não acontece com outros modelos de escola. Sei bem do que escrevo, pois já trabalhei em escolas privadas, cooperativas de ensino e escolas públicas, em mais de 30 anos de ensino. Nunca fui demitida de nenhuma, mas demiti-me por não concordar com o que via ... O que falta à escola pública é dar melhores condições a todos os que nela se encontram, alunos, professores e funcionários. Falta também</p>		<p>O que falta à escola pública é dar melhores condições a todos os que nela se encontram, alunos, professores e funcionários. Falta também desburocratizar. A escola pública deveria ser acarinhada por todos, deveria premiar o esforço e o mérito e não ser nivelada</p>			<p>As escolas públicas esforçam-se por concretizar isso e têm as portas abertas a todos, o que não acontece com outros modelos de escola</p>									

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>desburocratizar.</p> <p>A escola pública deveria ser acarinhada por todos, deveria premiar o esforço e o mérito e não ser nivelada por baixo. Não deveria estar a ser sempre rebaixada.</p> <p>Deveria ter a real possibilidade de indicar aqueles profissionais que são incompetentes e que nela não deveriam trabalhar.</p> <p>Deveria ter mecenas. O que acontece, atualmente, é que só se exige à escola pública e nada se lhe "oferece".</p> <p>Todo e qualquer outro regime de ensino só serve a corrupção/compadrio, a criação de elites distanciadas da restante população, ou seja, a manutenção do "status quo" e escolas transformadas em guetos: guetos elitistas e guetos marginalizados.</p>														
<p>Penso que este modelo de escolas, em Portugal, iria favorecer a corrupção e o nepotismo e condicionar a prática pedagógica dos docentes, pondo em risco até a democracia. Veja-se o caso dos EUA, onde professores são despedidos por mostrarem arte aos seus alunos. Acredito que funcione em países como a Suécia, mas em Portugal seria o descalabro.</p>	<p>Penso que este modelo de escolas, em Portugal, iria favorecer a corrupção e o nepotismo</p>													
<p>Portugal não precisa disto, pois em vez de escolas "independentes" seriam dependentes de muita coisa. Portugal apenas necessita que efetivamente se invista na rede de escolas públicas existente, quer ao nível das instalações e materiais e da real autonomia administrativa e pedagógica, bem como ao nível da valorização dos profissionais que nela trabalham, sendo que, infelizmente, nada disto tem sido feito ao longo das quase duas últimas décadas!</p>		<p>Portugal apenas necessita que efetivamente se invista na rede de escolas públicas existente, quer ao nível das instalações e materiais e da real autonomia administrativa e pedagógica, bem como ao nível da valorização dos</p>												
<p>Portugal não precisa disto, pois em vez de escolas "independentes" seriam dependentes de muita coisa.</p>														
									<p>condicionar a prática pedagógica dos docentes, pondo em risco até a democracia.</p>					
													<p>Acredito que funcione em países como a Suécia, mas em Portugal seria o descalabro.</p>	

Respostas	Subcategorias														
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	
<p>Projetos como este "escola independente" no caso dos Estados Unidos da América têm criado enormes desigualdades sociais dentro das comunidades e entre os diferentes estados, com a criação de desequilíbrios e de conflitos. É preocupante quando um Governo da Republica Portuguesa, tem como projeto alterar o principio da Escola Publica, alterando o que outros países consideram em Portugal um aspeto positivo, é com esta Escola Publica, que se têm formado tantos e bons profissionais que se destacam pelo mundo.</p>		<p>É preocupante quando um Governo da Republica Portuguesa, tem como projeto alterar o principio da Escola Publica, alterando o que outros países consideram em Portugal um aspeto positivo, é com esta Escola Publica, que se têm formado tantos e bons profissionais que se destacam pelo mundo</p>			<p>têm criado enormes desigualdades sociais dentro das comunidades e entre os diferentes estados, com a criação de desequilíbrios e de conflitos.</p>								<p>Projetos como este "escola independente" no caso dos Estados Unidos da América</p>		
<p>Quanto mais independência das escolas, mais asneiras e invenções. A contratação feita pelas escolas iria ajudar os afilhados entrarem tofos no ensino. Não é desejável transformar as escolas em "depósitos de afilhados"</p>				<p>muito cuidado com as autonomias das escolas.</p>											
<p>A contratação feita pelas escolas iria ajudar os afilhados entrarem tofos no ensino. Não é desejável transformar as escolas em "depósitos de afilhados"</p>															
<p>Olhem para a desgraça que está a ser as AECs com técnicos pagos por empresas. Seria bom ter professores de inglês que aprenderam a falar na praia? É isso, que está a acontecer com as AEC do 1º ciclo. Pessoas que não têm formação para trabalhar o inglês, a atividade física.</p>															

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
Sabemos que as escolas e colégios privados voltaram a crescer nos últimos anos. Esta tem sido uma opção política comum a governos do PS e do PSD e que têm contribuído na destruição do Ensino público. É claro que os colégios privados têm todo o direito, toda a legitimidade e desempenham um papel específico e único na sociedade. Não se questiona o direito das pessoas escolherem colocar os seus filhos em colégios privados, se para isso tiverem poder de compra. Agora a obrigação do Estado é para com o Ensino público. O dinheiro do Orçamento do Estado tem de ser usado para sustentar a Escola pública, servindo para subsidiar os privados apenas onde não haja resposta pública. Também presenciamos ao longo dos últimos uma aposta na "destruição" da carreira docente e no ataque à dignidade profissional dos professores. São os professores que dão substância ao Ensino Público, sem professores dignificados e respeitados no desempenho da sua profissão não há ensino que funcione. Sem um sistema de ensino público digno e estruturado não haverá investimento no futuro, nem aposta em cidadãos capazes de assegurar o futuro.	Agora a obrigação do Estado é para com o Ensino público. O dinheiro do Orçamento do Estado tem de ser usado para sustentar a Escola pública, servindo para subsidiar os privados apenas onde não haja resposta pública.													
Se já há casos de abuso de poder, no ensino público, pior será no ensino independente com financiamento público!														Se já há casos de abuso de poder, no ensino público, pior será no ensino independente com financiamento público!
Se vivesse num país como a Finlândia ou a Suécia, talvez ponderasse trabalhar nesse sistema. Em Portugal, com a corrupção existente e tão visível nos sistemas privados e públicos, NÃO!														Em Portugal, com a corrupção existente e tão visível nos sistemas privados e públicos, NÃO!
Seria mais uma forma de agredir a classe profissional.					Seria mais uma forma de agredir a classe profissional.									

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)
Seria mais uma forma de roubar o dinheiro dos contribuintes.														Seria mais uma forma de roubar o dinheiro dos contribuintes.
Seria péssimo que este modelo de 'escola pública' fosse implementado em Portugal. Abriria portas ao caciquismo, à obtenção de lucro na educação 'pública', à segregação dos 'maus' alunos, à exploração do trabalho docente, ao desenho curricular de acordo com os objetivos empresariais das entidades gestoras locais e um atentado ao direito à educação ser universal, para todos.	Abriria portas ao caciquismo,				ao desenho curricular de acordo com os objetivos empresariais das entidades gestoras . à segregação dos 'maus' alunos (...) um atentado ao direito à educação ser universal, para todos									
Só a Escola Pública estatal garante a equidade entre todos os estudantes, bem como a independência e liberdade de Ensino dos professores. Aliás o Ensino Privado devia ser inexistente, ou muitíssimo limitado, sendo, por exemplo, proibido aquele que é gerido por instituições religiosas.		Só a Escola Pública estatal garante a equidade entre todos os estudantes, bem como a independência e liberdade de Ensino dos professores. Aliás o Ensino Privado devia ser inexistente, ou muitíssimo limitado, sendo, por												

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)
<p>Só copiam modelos americanos cujo objetivo é o lucro, pelo que nos EUA os alunos ricos andam em colégios privados, onde a educação é melhor. Basta ver o exemplo das cadeias americanas, geridas por privados, onde existe o maior número de presos por habitante, uma vez que cada preso significa muito lucro para a entidade gestora.</p>											<p>Só copiam modelos americanos cujo objetivo é o lucro, pelo que nos EUA os alunos ricos andam em colégios privados, onde a educação é melhor. Basta ver o exemplo das cadeias americanas, geridas por privados, onde existe o maior número de presos por habitante, uma vez que cada preso significa muito lucro para a entidade gestora.</p>			
<p>Só se houve falar em seleção de professores competentes, e os Diretores competentes, quem os seleciona?, um Conselho Geral que é constituído de acordo com as preferências dos senhores diretores, com conivência das autarquias, de modo a ser possível eleger/reconduzir determinado elemento... As escolas públicas existentes são de grande qualidade, pena que os Senhores Diretores, muitas vezes, queiram ser os donos das Escolas tendo práticas que tiram ânimo aos docentes. Ex: preciso de uma caneta, um lápis, etc...tem que ir pedir autorização (como se os professores quisessem levar material para uso próprio o que não seria nenhum favor pois pessoalmente, gasto muito dinheiro próprio, em materiais no sentido de diversificar materiais e experiências pedagógicas) ao senhor diretor, quero fazer uma atividade com os pais, o senhor diretor proíbe, mas diz que foi o Departamento que não concordou...enfim... Em vez de criação, porque não investir nas existentes ajudando-as a diversificar ofertas, investir num ensino profissional de qualidade para alunos que assim o desejem.</p>														<p>Em vez de criação, porque não investir nas existentes ajudando-as a diversificar ofertas, investir num ensino profissional de qualidade para alunos que assim o desejem</p>
														<p>Só se houve falar em seleção de professores competentes, e os Diretores competentes, quem os seleciona?, um Conselho Geral que é constituído de acordo com as preferências dos senhores diretores, com conivência das autarquias, de modo a ser possível eleger/reconduzir determinado elemento... As escolas públicas existentes são de grande qualidade, pena que os Senhores Diretores, muitas vezes, queiram ser os donos das</p>

Respostas	Subcategorias													
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)
Sou a favor da escola pública, da necessidade de todos terem acesso à educação. Qualquer passo que é dado em direção contrária à da escola pública, modelo imparcial e organizado para o bem dos alunos, tem consequências negativas: cria desigualdades, aumenta a valorização de fatores económicos e impede a possibilidade de uma educação para todos.		Sou a favor da escola pública, da necessidade de todos terem acesso à educação	tem consequências negativas: cria desigualdades,		impede a possibilidade de uma educação para todos.									
Sou a favor de somente escola pública de qualidade para todos - adotem o modelo da Finlândia e outros países nórdicos - acabar com os contratos de associação e manter uma escola pública de qualidade para todos! Equidade é isto! A sede da privatização está a levar este país à ruína! Saúde e Educação = Público		Sou a favor de somente escola pública de qualidade para todos												A sede da privatização está a levar este país à ruína! Saúde e Educação = Público
Sou absolutamente contra esta ideia de "escolas independentes", não são mais que uma PPP ou que uma privatização do ensino, isto na minha humilde opinião. O ensino privado existe há imenso tempo e cumpre a sua função, mas é no ensino público que deveria haver investimento do estado, sem interferências de terceiros.		O ensino privado existe há imenso tempo e cumpre a sua função, mas é no ensino público que deveria haver investimento do estado, sem interferências de terceiros.												não são mais que uma PPP ou que uma privatização do ensino
Sou completamente contra estes modelos que sob as capas da diversidade e da liberdade de escolha, não pretendem mais do que lucro e promoção de perspetivas ideológicas que favorecem a desigualdade social e o fortalecimento daqueles que ocupam posições de poder			Sou completamente contra estes modelos que sob as capas da diversidade e da liberdade de escolha, não pretendem mais do que lucro e promoção de perspetivas ideológicas que favorecem a desigualdade social e o fortalecimento daqueles que ocupam posições de poder											
Sou completamente contra estes modelos que sob as capas da diversidade e da liberdade de escolha, não pretendem mais do que lucro e promoção de perspetivas ideológicas que favorecem a desigualdade social e o fortalecimento daqueles que ocupam posições de poder														Sou completamente contra estes modelos que sob as capas da diversidade e da liberdade de escolha, não pretendem mais do que lucro e promoção de perspetivas ideológicas que favorecem a desigualdade social e o fortalecimento daqueles que ocupam posições de poder

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)		
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado		Crítica ao modelo de gestão atual	
<p>Tendo em conta os descontos que cada português trabalhador faz para o estado central, é obrigação deste garantir e financiar a escola pública, bem como outros serviços básicos de uma nação democrática, tais como saúde e segurança. Parece que hoje em dia estão cada vez mais esquecidos os direitos do cidadão em detrimento dos seus deveres, prevalecendo a corrupção nos governantes que usufruem do dinheiro público para proveito próprio. Se a escola pública está hoje uma desgraça, é fruto de anos e anos de intervenções avulsas dos diversos governos, que promovem medidas economicistas sem qualquer respeito pela instituição escola, pelos docentes ou pelos alunos e famílias. A partir do momento em que se desvaloriza o papel do professor e a importância da educação, transformando as escolas em empresas, onde a burocracia e o apertar os cordões à bolsa predominam, e onde as pessoas não passam de números, estamos num caminho muito perigoso. As sucessivas reformas do ensino em Portugal têm conduzido à formação de cidadãos não pensantes e fáceis de manipular. Comparar o ensino em Portugal com o ensino em países como os EUA ou Suécia é comparar o incomparável, quer pelas diferentes culturas, quer pelas diferentes formas como os governantes encaram as suas próprias tarefas e obrigações.</p>		<p>Tendo em conta os descontos que cada português trabalhador faz para o estado central, é obrigação deste garantir e financiar a escola pública, bem como outros serviços básicos de uma nação democrática, tais como saúde e segurança</p>												<p>A partir do momento em que se desvaloriza o papel do professor e a importância da educação, transformando as escolas em empresas, onde a burocracia e o apertar os cordões à bolsa predominam, e onde as pessoas não passam de números, estamos num caminho muito perigoso.</p>	<p>Temo que o poder político e económico utilizem a educação de forma mais perversa, permitindo que haja níveis sociais de instrução/educação condicionando os acessos a profissões futuras.</p>
<p>Tenho familiares a viver na Suécia e referem que a gestão privada das escolas não melhorou a qualidade de ensino.</p>														<p>Tenho familiares a viver na Suécia e referem que a gestão privada das escolas não melhorou a qualidade de ensino.</p>	
<p>tenho sempre muito receio desta autonomia uma vez que permite a desigualdade de oportunidades e de investimento na escola dependente do município ou da região onde se vive. Tendo em conta que temos um pequeno país, deverá haver equidade na oferta em termos nacionais.</p>			<p>permite a desigualdade de oportunidades e de investimento na escola</p>												

Respostas	Subcategorias												
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual
<p>Tomar os modelos educativos do norte da Europa, ou utilizá-los para organizar os nossos com base nas premissas desses países, Parece-me pouco eficaz e em nada contribuirá para a melhoria do nosso sistema educativo, atendendo a que estamos a falar de sociedades muito diferentes.</p> <p>Portugal é um país onde prolifera a corrupção, e os interesses individuais.</p> <p>Quanto aos alunos seriam selecionados em função das suas notas e competências, tal como já acontece, atualmente, nos colégios privados que os alunos com nee não têm vaga, e os que não se encaixam nos rankings são convidados a sair.</p> <p>O modelo de gestão assente na escolha do diretor pelo poder político é a formação em administração escolar não me parece que contribua para a qualidade da escola, talvez pudéssemos ter um modelo misto, em que a frente da organização estaria um gestor que seria coadjuvado por um grupo de professores.</p>					<p>Quanto aos alunos seriam selecionados em função das suas notas e competências, tal como já acontece, atualmente, nos colégios privados que os alunos com nee não têm vaga, e os que não se encaixam nos rankings são convidados a sair.</p>							<p>O modelo de gestão assente na escolha do diretor pelo poder político é a formação em administração escolar não me parece que contribua para a qualidade da escola, talvez pudéssemos ter um modelo misto, em que a frente da organização estaria um gestor que seria coadjuvado por um grupo de professores</p>	<p>Portugal é um país onde prolifera a corrupção, e os interesses individuais</p>
<p>Totalmente contra a outro formato de escola, excetuando o modelo de grupo de gestão. O antigo processo de eleição de um Conselho executivo com mandato definido, apresenta maior "decência" administração escolar.</p>												<p>excetuando o modelo de grupo de gestão. O antigo processo de eleição de um Conselho executivo com mandato definido, apresenta maior "decência" administração escolar.</p>	
<p>Trabalhei 25 anos numa escola com contrato de associação e em termos de gestão, posso afirmar que têm sempre em vista o lucro (não sendo esse o objetivo antes pelo contrário) e quanto à contratação de docentes, raramente o fazem pelo perfil e qualidade do mesmo. Saliento que este modelo não é o mesmo do que aqui foi tratado mas pode-se "cair" no "mesmo erro", não havendo equidade no ensino.</p>			<p>não é o mesmo do que aqui foi tratado mas pode-se "cair" no "mesmo erro", não havendo equidade no ensino.</p>										

Respostas	Subcategorias														
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial /privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	
<p>Uma escola não é uma empresa. O lucro deve ser o sucesso educativo dos alunos.</p> <p>A escola deve ser motor de ascensão social, de forma equitativa todos devem ter acesso a um ensino de qualidade, boas salas de aula, bons espaços educativos, bons equipamentos, bons professores. Os projetos educativos devem atender às características do meio em que estão inseridas, nunca perdendo o seu objetivo principal e universal: Formar seres humanos para a vida em sociedade.</p> <p>As universidades e escolas de formação de professores devem ser responsabilizadas pela fraca qualidade de professores que por vezes surgem.</p>		<p>A escola deve ser motor de ascensão social, de forma equitativa todos devem ter acesso a um ensino de qualidade, boas salas de aula, bons espaços educativos, bons equipamentos, bons professores. Os projetos educativos devem atender às características do meio em que estão inseridas, nunca perdendo o seu objetivo principal e universal: Formar seres humanos para a vida em sociedade</p>					<p>O lucro deve ser o sucesso educativo dos alunos.</p>								
<p>A maior diversificação de escolas publicas não iria fazer os encarregados de educação, na sua larga maioria, optar pela melhor escolha socioeducativa para os seus educandos, mas pelas melhores soluções financeiras, horárias, sociais e outras que não o real interesse no futuro das crianças. A grande disparidade socioeconómica entre os alunos aumentaria exponencialmente e a desigualdade de oportunidades também. O Objetivo da escola publica tendo a educação como um direito igual e gratuito para todos seria arrasado. Não são precisas escolas diversificadas para ensino e aprendizagens diversas e de excelência. São necessários apenas mais recursos humanos e materiais na atual escola publica, que só não mostra o seu potencial total porque como todos sabem 'sem ovos não se servem omeletes'.</p> <p>A grande disparidade socioeconómica entre os alunos aumentaria exponencialmente e a desigualdade de oportunidades também.</p> <p>O Objetivo da escola publica tendo a educação como um direito igual e gratuito para todos seria arrasado.</p> <p>A maior diversificação de escolas publicas não iria fazer os encarregados de educação, na sua larga maioria, optar pela melhor escolha socioeducativa para os seus educandos, mas pelas melhores soluções financeiras, horárias, sociais e outras que não o real interesse no futuro das crianças.</p>		<p>Não são precisas escolas diversificadas para ensino e aprendizagens diversas e de excelência. São necessários apenas mais recursos humanos e materiais na atual escola publica, que só não mostra o seu potencial total porque como todos sabem 'sem ovos não se servem omeletes'.</p>	<p>A grande disparidade socioeconómica entre os alunos aumentaria exponencialmente e a desigualdade de oportunidades também.</p>												
Totais	180	45	51	37	5	29	28	27	2	19	10	12	18	16	42

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 50 - Categoria "Parecer favorável" e subcategorias (IQ diretores)

Respostas	Subcategorias						Aspectos negativos/positivos
	Identificação com o modelo	Solução	Modernização/desburocratização	Diversidade	Injustificado		
Concordo com a progressiva integração de pessoas instituições na gestão das escolas.						Concordo com a progressiva integração de pessoas instituições na gestão das escolas.	
Totais	1					1	

Tabela 51 - Categoria "Sim, mas..." e subcategorias (Q diretores)

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/supervisão estatal	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação/Exclusão	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica ao neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
Dependeria do nível de autonomia e das competências decisivas que me fossem atribuídas											Dependeria do nível de autonomia e das competências decisivas que me fossem atribuídas

Respostas	Subcategorias										
	Lucro	Corrupção	Regulação/ supervisão estatal	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Entidade gestora	Aumento da segregação /Exclusão	Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	Projetos específicos	Crítica ao neoliberalismo	Desregulação da carreira	Condições oferecidas
Esta possibilidade teria de ter como condição não haver qualquer lucro, por parte da escola independente.	não haver qualquer lucro										
No estado desenvolvimento do sistema educativo e social português estamos ainda muito longe de implementar escolas independentes ao modelo sueco porque as fontes de financiamento são muito centralizadas e abertas aos movimentos partidários ideológicos. Os mais desfavorecidos seriam muito penalizados e as elites sobrevalorizadas.				Os mais desfavorecidos seriam muito penalizados e as elites sobrevalorizadas			No estado desenvolvimento do sistema educativo e social português estamos ainda muito longe de implementar escolas independentes				
Só aceitaria fazer parte de uma entidade gestora desde que a escola continuasse a ser financiada pelo ME e tivesse a liberdade de contratar os professores, com qualificação profissional, que melhor se adequassem ao PE. [neste momento não acredito que seja possível, uma vez que a falta de professores se vai agudizar e não será possível escolher, tal como acontece em outros países europeus, como por exemplo na Bélgica]											Só aceitaria fazer parte de uma entidade gestora desde que a escola continuasse a ser financiada pelo ME e tivesse a liberdade de contratar os professores, com qualificação profissional, que melhor se adequassem ao PE.
Totais	5	1		1			1				2

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Tabela 52 - Categoria "Parecer desfavorável" e subcategorias (IQ diretores)

Respostas	Subcategorias														
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado	Crítica ao modelo de gestão atual	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
<p>A Escola Publica é, mesmo com todas as suas contingências, o melhor garante para a Igualdade e equidade, quer para alunos quer para os projetos Educativos. Haja coragem de dar autonomia às escolas (como já existe em vários graus) para desenvolverem os seus Projetos Educativos, diversifiquem as suas ofertas, capturem outros financiamentos (sem lucro e com rigor) mas também o estado apostar de uma vez por todas numa escola de qualidade, com um financiamento sério, com uma intervenção menor, mas com regras iguais para todas as escolas em que se garanta justiça e igualdade de oportunidades.</p>		<p>A Escola Publica é, mesmo com todas as suas contingências, o melhor garante para a Igualdade e equidade, quer para alunos quer para os projetos Educativos.</p>													
<p>As “escolas independentes” suecas são uma ameaça à qualidade e a equidade do sistema público. Ao receber financiamento público por aluno, passarão a buscar fins lucrativos através da pressão para adoção dos seus próprios currículos e métodos pedagógicos. Além disso, podem selecionar os alunos criando uma segregação socioeconómica e cultural entre as escolas. Algumas das consequências negativas desse modelo são aumento das desigualdades entre os alunos, dependendo da sua origem social, étnica e geográfica, a diminuição da qualidade do ensino nas escolas públicas, que ficam com os alunos mais desfavorecidos e com menos recursos, a perda de autonomia e de participação democrática dos professores, pais e alunos nas decisões pedagógicas e administrativas das escolas (pilar da escola pública nos termos da LBSE), a fragilização do sentimento de pertença e de coesão social entre os cidadãos, que deixam de partilhar uma experiência educativa comum e diversa, ao mesmo tempo Em Portugal, país atreito à corrupção, surgiram problemas piores do que os da Suécia, como: A degradação da rede pública de ensino, que já enfrenta dificuldades de financiamento, infraestrutura e recursos humanos, a mercantilização da educação, que passaria a ser vista como um negócio lucrativo e não como um direito humano e um bem público, a desvalorização do papel dos professores, que perderiam a</p>			<p>uma ameaça à qualidade e a equidade do sistema público.</p>	<p>Ao receber financiamento público por aluno, passarão a buscar fins lucrativos através da pressão para adoção dos seus próprios currículos e métodos pedagógicos.</p>	<p>Além disso, podem selecionar os alunos criando uma segregação socioeconómica e cultural entre as escolas</p>	<p>que perderiam a sua estabilidade profissional, a sua liberdade pedagógica e a sua voz coletiva</p>									

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/ local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/ valorização da escola pública	Diminuição da equidade/ Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/ exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/ privado		Crítica ao modelo de gestão atual
sua estabilidade profissional, a sua liberdade pedagógica e a sua voz coletiva.														
As escolas públicas devem ser um apoio a todos os cidadãos, sem exceção e necessitam sim de muito mais apoio do Governo Português. Privatizar a escola pública permitirá o aumento das desigualdades a todos os níveis. Já existem escolas públicas com excelentes projetos educativos adequados à comunidade envolvente, mas fazem muito com pouco, é necessário mais apoio (humano, financeiro, material) ...		As escolas públicas devem ser um apoio a todos os cidadãos, sem exceção e necessitam sim de muito mais apoio do Governo Português.												
Dignifique-se a escola pública. A escola tem de ser gerida por docentes, sempre no legítimo interesse dos alunos, no sentido de os preparar para o prosseguimento de estudos e/ou mercado do trabalho.		Dignifique-se a escola pública.												
Embora o tema seja comum, as conjeturas de cada país são muito diferentes para poderem ser comparadas, Portugal; EUA e Suécia não são comparáveis. O modelo em si terá aspetos positivos e negativos certamente, mas em Portugal ainda não me parece viável dado o alto grau de corrupção que se verifica tanto no privado como no estatal.														Portugal ainda não me parece viável dado o alto grau de corrupção que se verifica tanto no privado como no estatal.

Escolas entre o público e o privado – uma análise crítica das perceções sobre a gestão privada das escolas públicas

Respostas	Subcategorias												Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	
	Corrupção	Defesa/valorização da escola pública	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	Autonomia	Aumento da segregação/exclusão	Condições laborais	Lucro	Aumento da burocracia	Crítica ao neoliberalismo	Injustificado	Resultados noutros SE/outras PPP	Crítica ao modelo empresarial/privado		Crítica ao modelo de gestão atual
<p>O envolvimento dos municípios nas competências das escolas é (ao contrário da perceção mediática) um erro. Cria desigualdades no território. Resulta de uma falência do Estado central na assunção das suas responsabilidades. Demonstra desconfiança e desrespeito pelas escolas, pois as competências transferidas foram as das escolas e não as do Estado central. Também não confio nas IPSS e ainda menos nas fundações. Não vejo também qualquer capacidade das associações de pais.</p>														<p>O envolvimento dos municípios nas competências das escolas é (ao contrário da perceção mediática) um erro</p>
Totais														
10	3	1	1	1	1			1						2