



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS
SOCIAIS

A LIBERDADE DE ESCOLHER A ESCOLA:
O CHEQUE-ENSINO

Mestrando José Pedro Campos Mira

Dissertação apresentada à UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação:**
Especialização em Administração e Organização Escolar

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor Jorge Ferreira Cotovio

Viseu, Dezembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS
SOCIAIS

A LIBERDADE DE ESCOLHER A ESCOLA:
O CHEQUE-ENSINO

Mestrando José Pedro Campos Mira

Dissertação apresentada à UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação:**
Especialização em Administração e Organização Escolar

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor Jorge Ferreira Cotovio

Viseu, Dezembro de 2011

RESUMO

O objeto deste trabalho é avaliar a apetência das famílias para o exercício da liberdade de seleção e de escolha da escola para os seus formandos através do sistema de financiamento estatal direto aos alunos, via cheque-ensino. Perante uma sociedade civil sujeita (e agrilhoadada ainda) a dogmas ideológicos impostos pelo Estado-Educador torna-se obrigatório a implantação do sistema da livre escolha da escola, racionalizando o sistema público de ensino, como meio (e modo) de ultrapassar a ineficácia e profunda crise do sistema de ensino público em Portugal. Com base num questionário aos encarregados de educação foi possível identificar a apetência das famílias de serem livres de escolher a escola fora das normas da “*cartilha escolar*” (que estabelece, em Portugal, a obrigatoriedade da frequência de uma determinada escola em função da residência dos alunos ou do local de trabalho dos pais). Esta vontade configura uma (r)evolução no planeamento da rede escolar, de “uma regulação pela oferta” para “uma regulação pela procura”, e põem em evidência o aparecimento de novos espaços de interdependência//concorrência entre todas as escolas, com visível efeito sobre o modo como é (ou não) garantida a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo.

ABSTRACT

The purpose of this study was to assess the trend of families regarding the free choice of schools for their children by means of a school voucher. In face of a civil society subject to (and fettered by) the ideological tenets imposed by the State-Educator, an implementation of the free school choice system has become urgent, streamlining the public school system as a means (and a way) to overcome the inefficiency and deep crisis of the public education system in Portugal. Based on a questionnaire to carers, it was possible to identify the trend of the families regarding the free choice of schools outside the norms of the “school map” reality (in Portugal, students attend a specific school, within their neighbourhood or their parents’ workplace). This trend sets a (r)evolution as there is a switch from “regulatory supply” to “regulatory demand” in terms of school planning, highlighting the new areas of interdependence or competition already emerging between neighbouring schools, with visible effects on how equal opportunities and educational success are (are not) guaranteed.

AGRADECIMENTOS

Expresso os meus agradecimentos:

Ao Professor Doutor José Afonso Baptista que, perante um momento de desalento, soube ter a intuição de mais do que propalar o incentivo, provocar a reflexão sobre uma eventual oportunidade perdida.

Ao Doutor Jorge Cotovio por ter aceite a orientação da minha dissertação, pela sua constante disponibilidade, pela sua pertinente análise crítica, pelas sugestões, os esclarecimentos e os ensinamentos que permitiram a realização deste trabalho.

À minha mulher, Maria de Fátima, pela análise atenta, pelas opiniões e pelos conselhos sempre plenos de oportunidade e de bom-senso, a sensibilidade e a boa argumentação no sentido de me convencer a não desistir, assim como pelo sempre difícil trabalho de revisão.

Aos colegas, a sua disponibilidade e a sua pronta ajuda.

ÍNDICE

	PÁG. ^a
INTRODUÇÃO	
1. Apresentação e justificação do tema	01
2. Tema da investigação	04
2.1. A liberdade de escolher a escola: o cheque-ensino	04
2.2. A questão de partida e algumas hipóteses	06
2.2.1. Questão de partida	06
2.2.2. Hipóteses possíveis	07
3. Expectativas da investigação	08
4. Metodologia de investigação	08
5. Metodologia de organização	10
6. Limitações do estudo	12
I – UM OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL	
Introdução	13
1. A mudança de paradigma sócio-político	16
2. Rede pública de ensino	17
2.1. Sistema público (estatal)	19
2.1.1. Contrato de autonomia	22
2.2. Sistema privado	25
2.2.1. Contratos de associação	26
2.2.2. Contratos de patrocínio	28
2.2.3. Contratos no âmbito do ensino profissional	30
2.3. Rede independente de ensino	33
2.3.1. Contratos de desenvolvimento	34
2.3.2. Contratos simples	34

**II – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO FINANCIAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO, NA
ÓTICA DA LIBERDADE DE ESCOLHER A ESCOLA**

1. A mudança de paradigma sócio-educativo	36
2. A oportunidade da proposta	37
2.1. O risco da liberdade	39
2.2. A liberdade de escolher a escola	42
2.3. A responsabilidade da liberdade de escolher a escola	45
3. O financiamento público do sistema de ensino	46
3.1. Os <i>quasi-mercados</i>	49
3.2. O exemplo norte-americano:	50
3.2.1. As “charter schools”	50
3.2.2. As “magnet schools”	53
3.2.2.1. Vantagens e desvantagens das “magnet schools”	54
3.3. O exemplo holandês: “The school to the parents”	55
3.4. O exemplo sueco: “Sweden’s choice”	56
3.5. O exemplo inglês:	57
3.5.1. o que são as “free schools”?	57
3.5.2. o que são as “academies”?	58
3.5.3. o que são as “creative and media studio schools”?	59
3.5.3.1. Os elementos essenciais	60
3.5.3.2. O currículo	60
3.6. Aprender com as melhores práticas	61
4. O ensino em democracia	64
4.1. Os direitos das famílias e os direitos da sociedade	64
4.2. A eficácia da escola e a competição	65
5. Os critérios de referência	66
5.1. A liberdade de escolha	67
5.2. A produtividade	68
5.3. A equidade	68
5.4. A coesão social	69

6. Adequação do modelo “cheque-ensino” aos critérios referidos	70
6.1. O financiamento	70
6.2. A regulação	71
6.3. Os serviços de apoio	72
7. O papel do Estado	72
8. O papel das Autarquias	76
8.1. As Regiões Administrativas	76
8.2. Os Municípios	77
9. O papel das Escolas	79
10. O papel das Famílias	83

III – QUESTIONÁRIO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota prévia	89
1. Metodologia	90
1.1. A amostragem	90
1.2. Instrumento de recolha de dados	92
1.2.1. Pré-teste do questionário	93
1.3. Caracterização da amostra	94
2. Análise crítica dos resultados	101
2.1. Análise inferencial univariada	102
2.1.1. Condicionantes gerais ou exógenas	102
2.1.2. Condicionantes específicas ou endógenas	112
2.2. Análise inferencial bivariada	124

IV – INFERIÇÕES E CONCLUSÕES

Preâmbulo	137
1. Um “olhar” sobre a investigação	138
2. “Olhar para ver”	142
3. Possíveis implicações da investigação	148

4. Pertinência de investigações subsequentes	149
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
BIBLIOGRAFIA	154
WEBLIOGRAFIA	156

ÍNDICE DE FIGURAS

	PÁG. ^a
Figura n.º 01: Proposta de organigrama organizacional simplificado da escola	88
Figura n.º 02: Relação intuitiva entre o tamanho da amostra e o erro amostral	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	PÁG. ^a
Gráfico n.º 01 Estabelecimentos do sistema público de ensino: distribuição das escolas públicas (estatais) vs. escolas privadas associadas	19
Gráfico n.º 02 Matrículas no sistema público de ensino – 3º ciclo e secundário	20
Gráfico n.º 03 Matrículas no sistema público de ensino – pré-escolar	21
Gráfico n.º 04 Matrículas no sistema privado associado – 3º ciclo e secundário	26
Gráfico n.º 05 Estabelecimentos do sistema privado associado: distribuição de frequência por concelhos e por NUT-II	27
Gráfico n.º 06 Estabelecimentos do sistema privado associado: distribuição percentual por concelhos e por NUT-II	28
Gráfico n.º 07 Estabelecimentos de ensino privado: contratos de patrocínio por NUT-II	29
Gráfico n.º 08 Matrículas no sistema de ensino básico público (estatal) por NUT-II	37

Gráfico n.º 09	Matrículas no sistema de ensino básico privado associado por NUT-II	38
Gráfico n.º 10	Idade do encarregado de educação	95
Gráfico n.º 11	Género do encarregado de educação do(a) educando(a)	96
Gráfico n.º 12	Grau de parentesco do encarregado de educação com o(a) aluno(a)	96
Gráfico n.º 13	Habilitações literárias do encarregado de educação	97
Gráfico n.º 14	Nível de rendimentos coletáveis anuais	99
Gráfico n.º 15	Profissão do encarregado de educação	99
Gráfico n.º 16	O setor de atividade	100
Gráfico n.º 17	Vive numa	101
Gráfico n.º 18	Quem tomaria a decisão de escolher a escola na família?	105
Gráfico n.º 19	Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino	106
Gráfico n.º 20	Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz.....	107
Gráfico n.º 21	Quais seriam as primeiras fontes de informações que a família procuraria sobre as escolas de interesse?	108
Gráfico n.º 22	Quem procuraria para solicitar indicações e referências sobre a(s) escola(s)?	109
Gráfico n.º 23	No processo de escolha da escola, o fator referente à localização seria relevante?	110
Gráfico n.º 24	A zona habitacional limita a sua capacidade de seleção e de escolha da escola?	110
Gráfico n.º 25	Habita em zona	111
Gráfico n.º 26	No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...	112
Gráfico n.º 27	Firmeza da direção pedagógica	118
Gráfico n.º 28	Regras, disciplina, e vigilância	118
Gráfico n.º 29	Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação	118
Gráfico n.º 30	Valor da mensalidade	119

Gráfico n.º 31	Qualidade das instalações	119
Gráfico n.º 32	Escola com boa fama e tradição	119
Gráfico n.º 33	Preferência do(a) educando(a)	120
Gráfico n.º 34	Qualidade do corpo docente	121
Gráfico n.º 35	Projeto pedagógico	121
Gráfico n.º 36	Oferta de atividades de enriquecimento curricular	122
Gráfico n.º 37	Horário de funcionamento	123
Gráfico n.º 38	Transporte escolar	123
Gráfico n.º 39	Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver	124

ÍNDICE DE TABELAS

	PÁG.^a	
Tabela n.º 01	Tipologia das escolas	18
Tabela n.º 02	Anexo - Contratos de desenvolvimento da educação pré -escolar - 2008 — 2009	34
Tabela n.º 03	Anexo I - Contratos simples — 2008-2009	35
Tabela n.º 04	Anexo II - Contratos simples — 2008-2009	35
Tabela n.º 05	Características de alguns programas de cheque-ensino	63
Tabela n.º 06	Valores críticos associados ao grau de confiança na amostra	91
Tabela n.º 07	Caracterização do agregado familiar: frequência amostral	94
Tabela n.º 08	Habilitações literárias do encarregado de educação vs. população residente (Continente)	98
Tabela n.º 09	VAB vs. setor de atividade – 2009	100
Tabela n.º 10	Questionário: parte II – processo de seleção e de escolha da escola	103
Tabela n.º 11	Análise inferencial univariada	104
Tabela n.º 12	Grau de relevância médio dos fatores de seleção//escolha	114
Tabela n.º 13	Média da relevância dos fatores: $4,5 \leq f \leq 5,0$	115
Tabela n.º 14	Média da relevância dos fatores: $4,0 \leq f < 4,5$	115
Tabela n.º 15	Média da relevância dos fatores: $3,5 \leq f < 4,0$	116

Tabela n.º 16	Índice de relevância ordinal e percentual dos fatores de relevância	117
Tabela n.º 17	Relação ordinal comparativa: média vs índice dos fatores de relevância	120
Tabela n.º 18	Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses	125
Tabela n.º 19	Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses	127
Tabela n.º 20	Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses	129
Tabela n.º 21	Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses	130
Tabela n.º 22	Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses	135

INTRODUÇÃO

Eu não procuro saber as respostas,
procuro compreender as perguntas.
Confúcio (571 a.C.-479 a.C.)

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Assiste-se hoje na sociedade portuguesa a um elevado grau de desagregação familiar que se reflete na diminuição progressiva do convívio entre pais e filhos e na “disponibilidade para”, a um distanciamento e até alheamento daqueles na (da) educação destes, o que, na maioria das vezes, tem origem numa excessiva absorção profissional, na integração da mulher//mãe no mundo do trabalho ou, em contraponto, na instabilidade emocional das famílias, face à desregulação (horários laborais) e às exigências colocadas de mais e maior disponibilidade do mercado de trabalho, à desvalorização do fator trabalho na economia com a consequente precarização e diminuição de retribuição laboral – fomento à extensão do horário de trabalho e ao pluriemprego (os pais-ausentes, em espírito e em corpo) - ao desemprego que começa a assumir ou assume já proporções alarmantes.

O envolvimento das famílias na vida escolar é reduzido, faltam hábitos de cidadania refletidos no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, no considerar como sua responsabilidade procurar e fomentar o bom funcionamento das instituições, no que à escola concerne. Muitos alunos não veem o sentido da escola, nem sequer as promessas que a tornariam suportável. Algumas (muitas?) famílias têm dificuldade em valorizar a escola por palavras e atos, arruinando assim muito do esforço desenvolvido pelos professores.

Também as escolas - neste particular as públicas pois são estas das quais o autor pode falar com “conhecimento de causa”, “de saber de experiência feito” - estão algo distantes do seu “público-alvo” – são peças de uma engrenagem dirigida de longe, à distância... falta “alma”. Falta, talvez, o espírito de “a nossa escola é a sua escola”. Também por isto a indisciplina, a falta de civismo, de respeito pelas regras elementares de conduta de quem vive em sociedade, que se transpõem de fora para dentro e se instalam no dia a dia das escolas, mina, anula até, um são e eficaz processo de ensino e de aprendizagem.

Vivem-se tempos “de todos os direitos” sem cuidar de assumir “os deveres”. Nada se assume, de nada se responsabiliza e a indiferença e a impunidade instalam-se. Perante esta realidade, o que pode o sistema – o sistema de ensino e de aprendizagem – fazer ou atuar? Não é uma pergunta de retórica... o sistema somos todos nós, enquanto Nação refletida num Estado.

O caminho proposto trilhar, com escuta a quem de direito – as famílias -, de forma livre de ideias pré-concebidas ou limites ideológicos, pretende aquilatar se a vinculação das mesmas ao desenvolvimento do percurso escolar dos seus filhos, à adesão responsável ao processo de ensino e de aprendizagem destes, pode e porventura passará pela autonomia responsável de seleção e escolha da sua escola.

O problema é que em Portugal há uma grande desigualdade, não apenas social, mas também cultural. Uma vez que muitas famílias têm um nível educacional e cultural baixo, têm dificuldade em saber avaliar a qualidade de uma determinada escola, têm dificuldade em saber perceber se uma determinada escola ensina bem os seus filhos ou se só finge que os ensina. Pode-se questionar se, postas perante um sistema de liberdade de escolha, designadamente através do chamado cheque-ensino, as famílias procurarão de facto melhorar o ensino aos seus filhos ou se não procurarão apenas um sítio onde os deixar e no qual eles recebam, tão depressa quanto possível, um diploma. Muitos pais portugueses, aliás, prestam uma atenção quase nula ao processo de aprendizagem dos seus filhos, porque não têm disponibilidade ou conhecimentos para os apoiar nesse processo e/ou, mais uma vez custando afirmar, não a valorizam como meio de realização pessoal, de integração e ascensão sociais.

Ainda, afirmando-se que todos os pais são e devem ser livres de escolher, e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher as “ideologias do mercado” - dos quase-mercados de ensino, via cheque-ensino – permitem, desresponsabilizando-se, uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas “pobres”) e o estereótipo de “maus pais”//”pais irresponsáveis”, resultando daí a “clássica culpabilização da vítima”, em que os eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao “sistema”, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais e falta de empenho dos seus educandos.

E há fatores geográficos e demográficos, de interioridade e despovoamento//isolamento, que potenciam ou inibem a capacidade de oferta e de seleção da “boa escola” (do bom ensino). Aqueles que estão fora das áreas metropolitanas ou dos grandes centros urbanos e das suas capacidades de oferta de formação e das suas redes de transporte públicos (mais ou menos eficientes), permitindo a real e efetiva seleção e/ou escolha das escolas, terão essa sua

capacidade fatalmente diminuída ou inexistente. Também, nem todos podem escolher e/ou ter acesso à “melhor escola” disponível e/ou apetecível por razões óbvias ... O espaço tem limites.

Assim, a capacidade de condicionar e/ou refletir a proposta formativa oferecida aos alunos e suas famílias na resposta aos seus interesses presentes, suas necessidades futuras e exigências da sociedade na redefinição dos processos de governo, administração e gestão que antecipam mudanças fundamentais no regime de financiamento e prestação de serviços formativos – atendendo ao discurso dos partidos políticos do centro e do centro-direita -, deve traduzir-se nas condições em que o Estado deverá adotar relações de tipo privado na sua organização geral e sectorial. As mudanças indiciam ou concretizam as seguintes tendências ou situações:

- transformação do “papel do Estado enquanto financiador e fornecedor de serviços”;
- uso de regras emprestadas pelo mercado e de relações privadas individuais na reorganização dos serviços públicos;
- transferência de funções para a esfera privada;
- processos de decisão de tipo privado em vez do controlo público;
- eventual “regresso” à filantropia como substituto (ou complemento) para as prestações públicas(?);
- aumento da influência dos direitos individuais dos pais na escolha de escolas e da sua supremacia sobre os direitos sociais coletivos ao ensino;
- ênfase na distinção e polarização entre “boas” escolas e “más” escolas.

Melhorar o ensino justifica a diminuição do envolvimento do Estado, por reconfiguração do seu papel de garante da igualdade de oportunidades.

Numa sociedade moderna e evoluída, procura-se um modelo em que o Estado se apresente como regulador, com um papel mais de árbitro do que de jogador, que defina regras de jogo claras e assegure o “jogo limpo”, ou seja, que favoreça um quadro de políticas públicas propiciador do desabrochar das capacidades dos indivíduos, do empreendedorismo, do desenvolvimento económico e social e em que a capacidade e criatividade de cada um seja posta ao serviço do bem comum.

Se este modelo se assume associado a opções neoliberais e neoconservadoras, cujo lema poderá ser “menos Estado, melhor Estado”, não passa contudo de mais uma forma de

organização social guiada, assente e estruturada no conceito do “bom senso”, do “bem servir” – e... sem “donos” nem “patronos”.

2. TEMA DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES

O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflete
Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.)

2.1. A liberdade de escolher a escola: o cheque-ensino.

Não se deve confundir sistema público de ensino – vulgo, “a escola pública” - com serviço público de ensino, pois este tanto pode ser prestado por instituições de direito público como por instituições de direito privado, via financiamento público nomeadamente através do cheque-ensino... A liberdade de escolha na sua essência.

Tomando como base de argumentação o princípio da “liberdade de aprender, liberdade de ensinar”, o discurso neoliberal (a “nova direita”) elegeu como verdade absoluta o que designou por fracasso do ensino público, traduzido pelos fracos resultados obtidos pelos alunos portugueses em provas internacionais (PISA) e nos exames nacionais do 12.º ano. A pressão para o estabelecimento, publicação e divulgação de um ranking nacional de escolas e o financiamento direto às famílias através do cheque-ensino são as bandeiras recorrentemente vindas a utilizar. Uma das dimensões mais importantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (revista)¹ é justamente a abertura do ensino à iniciativa e aos interesses privados, seja através da introdução do modelo empresarial no domínio da gestão das escolas, seja através do fim do monopólio do Estado no fornecimento da educação pública, explanada no seu capítulo VIII – Ensino particular e cooperativo, art. 57º a 61º.

Na mudança de paradigma - evolução do “Estado do bem-estar² (*welfare state*)” para a “Sociedade do bem-estar (*welfare society*)” - o Estado, em vez de procurar monopolizar a prestação de serviços públicos, deveria fomentar sinergias e privilegiar o estabelecimento de parcerias e a criação de redes cívicas, que possam e passem a ser a chave para a

¹ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

² Ou com a denominação de “*Estado do Bem Estar Social*”, abreviadamente “*Estado Social*”, é um tipo de organização política e económica que coloca o Estado como agente da promoção (agente protetor e defensor) social e organizador da economia. O Estado desempenha o principal papel na proteção e promoção dos direitos económicos e sociais de bem-estar dos seus cidadãos. É baseado nos princípios da igualdade de oportunidades, da distribuição equitativa da riqueza e da responsabilidade pública para aqueles incapazes de obter as condições mínimas para uma boa qualidade de vida.

reconfiguração dos diferentes serviços sociais públicos. Mais, ao introduzir uma sã concorrência nos setores sociais pode-se (acredita-se) conseguir o que se alcança na restante economia: mais inovação, mais eficiência, melhores serviços e menores custos. Esclarece Barroso (2003),

(...) os argumentos são de natureza económica e baseiam-se na crença, difundida principalmente a partir da conhecida obra de Friedman (1962) *“Capitalism and Freedom”*, de que as escolas privadas fazem o mesmo serviço que as escolas públicas e com custos mais reduzidos³. Estes argumentos inspiram os defensores do financiamento direto, pelo Estado, aos pais para que possam colocar os filhos nas escolas da sua preferência, através dos “cheques-ensino” (*vouchers*) ou sistemas similares com o fim de estimular a expansão da oferta de ensino privado e a criação de um mercado educativo.

Embora as propostas de [Milton] Friedman fossem no sentido de criar um sistema de “cheques-ensino”, totalmente desregulado (sem requisitos prévios em relação às escolas) e de montante reduzido, que podia ser complementado pelas famílias, outras modalidades foram sendo propostas, com maior intervenção estatal na definição de condições prévias às escolas que integram o sistema e com uma seleção de públicos-alvo ligados a minorias étnicas ou famílias carenciadas. (p.88)

Mudar esta lógica não corresponde a acabar com o “Estado social”, antes devolver o protagonismo aos cidadãos, às famílias e à sociedade, gerando-se e encontrando-se fórmulas locais, variadas, adaptadas de prestar melhores serviços gastando menos. Ao acabar com a lógica do “Estado faz-tudo” e do “Estado comanda-tudo” (“O Estado educador”, no que ao ensino diz respeito), é possível (acredita-se) reduzir de forma estrutural a despesa e o esforço de investimento públicos inerentes e, ao mesmo tempo, manter (acredita-se) o nível e o sentido “do bem servir” nos serviços a prestar, nos quais o ensino se enquadra.

Então, partindo do pressuposto de que o excesso de regulação retirou às escolas a capacidade de inovação e de resposta, na orientação para os objetivos e no incremento da competitividade entre as mesmas, defendo que a promoção da mudança formativa só será possível através da livre seleção e escolha destas - na sua tipologia e características - pelas famílias, no sentido da

³ Ainda Barroso (2003): “(...) de registar ainda que, mesmo de um ponto de vista de estrita racionalidade económica, os argumentos apresentados por Friedman a favor dos “cheques-ensino” foram contestados desde o início, pois eles não tinham em conta os custos de transação resultantes da necessidade de regular os prestadores de serviço privado.” (p.88)

redução//eliminação dos desperdícios de recursos, que leva a um nível insatisfatório de inovação nas técnicas de ensino e do aumento da autonomia, eficiência e inovação no ensino. O sistema de financiamento público via cheque-ensino, proporcionador da liberdade de seleção e de escolha da escola, constitui, então, uma iniciativa no sentido de rever o financiamento do ensino e de colocar no mercado a organização e funcionamento do sistema. O cheque-ensino consiste num meio de financiamento público do ensino em que as famílias receberiam do governo um certificado para ser usado no pagamento de propinas em qualquer escola pública ou privada “aprovada”. Presumivelmente, a competição conduzirá a um maior e melhor leque de escolhas, incrementando a diversidade de oferta, aumentando a eficiência e inovação no processo de ensino e de aprendizagem, dado que as escolas teriam incentivos financeiros para atrair e manter os seus efetivos escolares.

Será este o tema a desenvolver na dissertação a que me proponho realizar: a liberdade (e possibilidade) das famílias de selecionar e de escolher a escola que melhor lhes serve e responde aos seus anseios e expectativas de realização pessoais.

2.2. A questão de partida e algumas hipóteses

Considerando que o objeto de estudo é a liberdade da escolha da escola pelas famílias, suportada por financiamento público, via cheque-ensino, importa definir a questão de partida, a qual orientou toda a abordagem da problemática em análise.

2.2.1. Questão de partida

A problemática apresentada leva-nos a colocar a seguinte questão:

Pretendem as famílias, capacitadas de financiamento público através do modelo *cheque-ensino*, selecionar e escolher a sua escola, afetas à rede escolar nacional?

A partir da questão principal resultam, numa análise mais fina, outras sub-questões pertinentes:

i) E esta capacidade fomenta e induz uma “pacificação” e “reconciliação” do processo de ensino e de aprendizagem, por aceitação responsável e adesão cúmplice dos alunos e suas famílias?

ii) E esta capacidade será universalmente possível de exercer atendendo às assimetrias sociais e geodemográficas do país?

iii) E esta capacidade fomenta e induz a permuta de um sistema de monopólio estatal de ensino por um sistema de monopólio privado onde apenas imperam as leis do mercado?

iv) E esta capacidade fomenta e induz o “regresso” à filantropia como meio de descomprometimento do financiamento público mas também como fator “distorcedor” no “jogo” da distinção e polarização entre “boas” escolas e “más” escolas?

2.2.2. Hipóteses possíveis

Na procura de resposta às interrogações levantadas é pertinente propor algumas hipóteses julgadas oportunas:

i) A liberdade de escolher a escola pelas famílias e alunos conduz a uma melhoria qualitativa do sistema de ensino pela via do compromisso destes como o processo de ensino e de aprendizagem.

ii) Uma efetiva autonomia das escolas é o garante da eficiência e produtividade do processo de ensino e de aprendizagem.

iii) O sistema público de ensino em complementaridade concorrencial com o sistema privado de ensino é a resposta à imprescindível renovação (ou refundação) do sistema público de ensino.

iv) O Estado regulador, presente sem estar, é o garante para a equidade e a coesão social e a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem.

v) O Estado centralista e burocrático, com a sua pesada estrutura hierárquica, é um consumidor ineficiente dos recursos disponíveis.

3. EXPECTATIVAS DA INVESTIGAÇÃO

O homem livre é senhor de sua vontade
e somente escravo de sua consciência
Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.)

Com este trabalho de investigação espera-se que o modelo seguido pelos poderes públicos de financiamento do ensino se liberte de traumas e de preconceitos ideológicos, numa lógica extremada de “tudo ou nada”, mas que se afira do real interesse das famílias pela proposta propalada. Só uma aferição transparente e isenta da real vontade social legitima as opções a tomar e suas implementações, por consenso alargado, por aceitação cúmplice, não sendo

“bandeira” de nenhum grupo ou facção sociais fruto de uma assumida “superioridade conceptual” de modelo social. Pretende-se apenas e só servir, mais e melhor, com “o menor custo possível”, o que é muito diferente de “ao preço mais baixo”, assente no paradigma da liberdade de escolha.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Se um homem não sabe a que porto se dirige,
nenhum vento lhe será favorável
Sêneca (4 a.C.-65 d.C.)

Assumindo que as lógicas de ação que dão corpo aos interesses organizacionais – as famílias - só se manifestam através dos valores e atitudes destas, e atendendo à disparidade e diversidade de interesses em causa, surge ao autor com evidência que a metodologia que mais se adequava à investigação era uma metodologia quantitativa.

No entanto, a metodologia qualitativa e quantitativa não se excluem, porque, distinguindo o enfoque qualitativo do quantitativo, não será difícil de perceber da sua complementaridade. Da sua combinação resulta o conceito da “triangulação”. A triangulação pode estabelecer ligações e correlações obtidas por diferentes fontes – artigos de opinião, artigos científicos, comentários, debates e réplicas, etc. –, disponíveis a um observador atento, envolvido e participativo, tornando-as mais “cristalinas” e compreensíveis. Serão estas as fontes “a beber” que se reproduzem em ANEXOS. Assim, se na fase de recolha de dados a interação será reduzida, na fase de conclusões a complementaridade, acredita-se, acontecerá.

Se seria a metodologia quantitativa a primeira (e única, valha a verdade) vontade do autor, mesmo privilegiando-a, não pode este deixar de ser sensível aos argumentos de complementaridade metodológica com a análise qualitativa. Mesmo com o risco do autor, tentando disfarçar a sua necessária “presença” da subjetividade no desenvolvimento da abordagem qualitativa, não o conseguir em pleno. Não se pode negar que a valoração conceptual, por consistir também na emissão de um juízo de valor, está necessariamente “contaminada” pela “visão de mundo”, pelas vivências e conceções de vida do autor.

Como técnica de recolha da informação e dos dados empíricos que permitam realizar o estudo, recorreu-se a análise não documental através de inquérito que se presta bem a uma utilização pedagógica pelo caráter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática. Dado o número de pessoas inquiridas e o tratamento quantitativo das informações que

deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma que os inquiridos devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas. O método de auscultação da sensibilidade, conhecimento e interesse sobre o modo de financiamento da educação pelas famílias deverá ser testado e validado (tanto quanto possível), pelo recurso a questionário aos Encarregados de Educação. Segundo Raymond Quivy (2008, 5ª ed.),

“O inquérito por questionário de perspectiva sociológica – classificado de “*administração direta*”, pois é o próprio inquirido que o preenche – distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. Por isso, estes inquéritos são geralmente muito mais elaborados e consistentes do que as sondagens.” (p. 108).

O método é especialmente adequado para:

- O conhecimento de uma população enquanto tal⁴;
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão;
- De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

As principais vantagens deste método são:

- A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.
- O facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos inquiridos poder ser satisfeita através deste método⁵.

Mas também apresenta limites e problemas:

- A individualização dos inquiridos, que são considerados independentemente das suas “redes” de relações sociais.
- O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.

Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições (Quivy,, 2008, 5ª ed.): rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, assim

⁴ As suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.

⁵ É preciso sublinhar que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas - as que têm um sentido para a totalidade da população em questão.

como honestidade intelectual e consciência profissional do(s) autor(es), e correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos inquiridos.

5. METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO

O trabalho de investigação que suporta a dissertação que se apresenta está organizado em quatro áreas de ação interligadas e coerentes, correspondentes a quatro capítulos: um olhar sobre a realidade vigente; a proposta de resolução de financiamento do sistema de ensino na ótica da liberdade de escolha da escola; a análise crítica dos resultados obtidos; as conclusões.

- A primeira área é dedicada ao enquadramento histórico e normativo, ainda que sucinto, do processo de ensino e de aprendizagem ao longo de um passado recente até à realidade contemporânea e sua caracterização do modelo vigente no que respeita ao ensino básico;

- Na segunda área procede-se à análise de sistemas metodológicos de financiamento público do sistema de ensino e a sua aplicação à realidade portuguesa, com as suas condicionantes e eventuais vantagens e desvantagens que a mudança de paradigma determina;

- Na terceira área promove-se a análise e a reflexão críticas dos resultados obtidos em questionário realizado sobre a liberdade de escolher a escola pelas famílias, nas suas aspirações, apetências e limitações;

- Na quarta área procede-se às inferências possíveis e prováveis sobre o estudo de caso realizado e apresentam-se as conclusões alcançadas.

Após a síntese apresentada, exige-se uma explanação da conceção estruturante do trabalho que se propõe desenvolver:

- No **primeiro capítulo**, propõe-se abordar sinteticamente o enquadramento histórico, as motivações e transformações no (do) processo de ensino em Portugal. Não na perspetiva do facto histórico mas sim no encadeamento dos factos político-ideológicos mais relevantes do passado recente. As ondas reflexas da transformação ocorridas em abril de 74 ainda hoje condicionam a ação, na maneira de agir, e a solução, na maneira de pensar, para a resolução da atual grave crise do ensino em Portugal. Reconheça-se, numa primeira fase, a

“bondade” da expansão e massificação⁶ do ensino e da formação – com o erro *lesa majestade* do encerramento das Escolas Técnicas (Comerciais e Industriais) e a subversão dos propósitos do Ensino Superior Politécnico. Mas também, num segundo momento, o ónus que a desorientação subversiva de “o eduquês politicamente correto”, aplicada por imposição iluminada à organização-escola, carrou ao sistema de ensino público, a partir da década de oitenta – felizmente... o sistema privado manteve a sua “estrela polar”.

Ainda se procede à caracterização normativa das modalidades de ensino reconhecidas e atualmente vigentes com compreensível destaque para o serviço público de ensino: ensino público estatal e ensino privado contratualizado.

- No **segundo capítulo**, é propósito contribuir para a solução ou resolução da problemática situação do sistema público de ensino, apontando o modelo a seguir pelos poderes públicos no seu financiamento, liberto de traumas e de preconceitos ideológicos, mas onde se afira e se vá ao encontro do real interesse das famílias pela proposta propalada: o cheque-ensino. Reconhece-se da oportunidade da proposta face ao esgotamento do modelo vigente pela inconsequente afetação de recursos, assim como pelo ambiente social favorável à mudança. Na mudança de paradigma sócio-educativo procura-se respostas em sociedades de referência onde a liberdade de escolher a escola já existe e o financiamento público, à escola – qualquer escola – ou diretamente ao aluno, está implantado. O Estado promotor e regulador, e não ator e controlador, do sistema de ensino assegura que *nobody left behind*, garante o seu financiamento na equidade e na coesão social no acesso ao bem imaterial que é a educação. Procura-se também equacionar e estabelecer o contributo da organização estatal, nos vários níveis de intervenção, na promoção do sistema e na garantia da sua sustentabilidade, assim como o papel das famílias na aferição e controle da eficácia – a eficiência e o valor acrescentado – das escolas no processo de ensino e de aprendizagem.

- No **terceiro capítulo**, procede-se, sem ideias pré-concebidas ou tendenciosas, ao tratamento dos dados obtidos junto das famílias respondentes através do questionário proposto, caracterizando a sua estrutura e a sua envolvente, aquilatando das condicionantes gerais (exógenas) e específicas (endógenas) ao seu processo de formação de vontade e de decisão. A isenção e a honestidade intelectual são um fim em si mesmo na procura da

⁶Se o ensino de massas é uma mais-valia para os indivíduos e para a sociedade - a soma do valor das partes é maior que o valor da soma das partes - já a sua massificação é contraproducente, sendo uma menos-valia para o sistema.

informação verdadeira (a observação não condiciona ou influencia o que se observa) possível de obter, assumindo contudo, com humildade, que o observador analista tem sempre uma lente (o seu *background*, as suas crenças e convicções) entre si e o objeto da análise.

- No **quarto capítulo**, reflete-se sobre as ilações possíveis a extrair da análise crítica e da discussão dos resultados obtidos, nas suas evidências, nas suas *nuances* e contradições, no pressuposto de dar resposta à questão de partida e demais hipóteses apresentando eventuais conclusões. Também se cruza a informação do “terreno” com o sentir das correntes de opinião da academia e de identidades que refletem sobre e intervêm no sistema de ensino. Deste exercício resultará decerto propostas para investigações subsequentes suscitadas pela realidade observada.

6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As opções de sociedade subjacentes à temática em estudo, com o que de ideias e de ideais assumidos e/ou preconcebidos acarretam, geram um primeiro limite: ninguém é isento, no sentido de descomprometido ou desinteressado, ou “acha que sim, porque deve ser” ou “acha que não, porque não pode ser”.

Um outro limite resulta no modo, “na atitude” como se expõe e comunica o conhecimento nas áreas sociais onde devido ao perfil científico-tecnológico do autor, fruto da sua formação de base, os temas de pendor social são mais observados como vulgar cidadão atento, empenhado e interventor do que como objetos de estudo ou de investigação. Também outro limite resulta, prende-se com a contínua “necessidade de prova” assumida não na valia das reflexões, assumpções e conceções - fruto das vivências, das experiências, do senso-comum e do bom-senso – mas na consubstanciação do exposto, não tanto pela assertividade da mensagem mas mais pelo reconhecimento académico na validação dos pares que já antes disseram aquilo que se tornou óbvio observar. Ainda, outro limite prende-se com os “tempos” destinados à realização desta pesquisa, desta elaboração, sempre escassos, perante a necessidade de a todo o tempo considerar as responsabilidades profissionais (e pessoais) e o prazo assumidamente estabelecido (e autoimposto, a bem da verdade) que restringe ações e diligências, que valorizariam o trabalho proposto.

Mas nada do anterior dito justifica “o não fazer”, e fazendo, o não fazer bem... A julgar.

I – UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA SITUAÇÃO ATUAL

A educação tem raízes amargas,
mas os seus frutos são doces
Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.)

INTRODUÇÃO

O sistema atual de ensino em Portugal é assegurado essencialmente pelo Estado com direito e dignidade de proteção constitucional (artigos 43º, 73º, 74º e 75º da CRP)⁷.

Nem sempre assim foi. O ensino, minimamente organizado, era confessional e ligado à Igreja Católica, nomeadamente através da Companhia de Jesus. Os jesuítas, no campo da educação, formavam a única rede escolar orgânica e estável do País. O ensino era gratuito e aberto a todas as classes sociais porque a Companhia só aceitava iniciar uma nova escola quando existisse uma dotação ou fundação que assegurasse os meios necessários para o seu funcionamento. Os jesuítas, dominando o sistema de ensino, em Portugal e no Ultramar, vinculados por uma ligação especial a Roma e possuidores de um grande influxo cultural, formavam um corpo visto como ameaça para um sistema absolutista que ambicionava controlar todos os aspetos da vida social, incluindo uma Igreja mais submetida ao Estado.

Se a esta moldura ideológica, se juntar a apetência pelo património considerável na sua posse, ter-se-ão reunidas as condições para o desencadear da perseguição, por decisão do Marquês de Pombal, em 1759, ao ser decretada a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses. As causas desta decisão parecem encontrar-se, sobretudo, em motivos de natureza ideológica e política. A Companhia de Jesus era um obstáculo ao projeto político que se pretendia implementar: um sistema que o poder à época considerava mais moderno, centralizado no Estado, mais fácil de controlar *ad arbitrium principis* (antes como agora!).

Com a instituição da República, por imposição revolucionária, o Estado “apropriou-se” deste desígnio numa ótica de massificação e controlo de mensagens e ideologias: a “educação republicana” na expressão de João de Barros. Acrescenta Rómulo de Carvalho (2008),

“A República, proclamada em 5 de Outubro de 1910, trazia na sua bagagem revolucionária, o decidido projeto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas

⁷ <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/default.aspx> (acedido em 02.Out.º/2010).

vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação. (...) Falou-se mesmo, no tempo, em “educação republicana”, educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português (...)”(p.651)

Neste desígnio, que terá de se considerar em sentido lato, esclarece novamente Rómulo de Carvalho (2008),

“Antes de meterem ombros à grande empresa de reformar o ensino nacional, os legisladores republicanos apontaram as armas certeiras para determinadas muralhas, altas e espessas, cuja implantação, no território das atividades pedagógicas, impossibilitava o avanço dos ideais revolucionários. Eram elas a presença das Ordens Religiosas (Companhia de Jesus⁸) no ensino, a doutrinação católica nas escolas do Estado e as praxes e privilégios da Universidade de Coimbra. O derrube de tais fortalezas iria alargar-lhes o caminho para o avanço dos seus projetos, razão bastante para que se lhe desse prioridade.” (p. 658-659)

Este desígnio aprofunda-se e estrutura-se na vigência do Estado Novo perante os acrescidos desafios de uma economia mais aberta⁹, diversificada e dinâmica – incremento da industrialização e terciarização –, a recuperar de pós-guerra traumático, nas melhorias de competências educacionais e profissionais de uma população predominantemente rural e analfabeta. A surpreendente importância atribuída à educação em Portugal (surpreendente se se pensar na elevada taxa de analfabetismo, no limitado grau de desenvolvimento do ensino, em termos gerais) — assentava em duas razões principais:

- por um lado, a forte confiança que o regime depositava na educação e, de um modo mais geral, na ideologia como forma de resolver dificuldades e tensões num regime que publicamente proclamava a “*harmonização das classes*”, mas que, contrariamente, se baseava em conflitos de classe (o corporativismo¹⁰), e,

⁸ A Companhia de Jesus, em outubro de 1910, foi de novo expulsa e espoliada dos seus bens. O ambiente de perseguição que já se manifestara nos últimos anos da monarquia teve como corolário a decisão do governo provisório da República restaurar, a 8 de outubro de 1910, a lei pombalina de 1759.

⁹ Adesão à EFTA em 1959.

¹⁰ O Estado Novo institucionalizou-se com a Constituição de 1933. Esta, inspirada no modelo italiano, defendia o corporativismo, isto é, considerava que as corporações eram organismos fundamentais do Estado, destinados a conciliar os interesses de todos os cidadãos a bem da Nação. A organização corporativa instituiu-se, então, em 1933 com a publicação de vários diplomas. O mais importante foi o Estatuto do Trabalho Nacional que fixava os direitos e deveres dos trabalhadores e definia o papel do Estado como árbitro nos conflitos de interesses entre trabalhadores e patronato.

- por outro lado, a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal, sua ligação com o catolicismo e sua função específica na mudança social.

A incapacidade do Estado Português de resolver as tensões e crises através da produção e distribuição de bens económicos em escala comparável à das nações industrialmente avançadas (capacidade de elevar o nível geral de vida e de promover medidas de segurança social, por exemplo) tornou-o fortemente dependente da produção e distribuição de bens simbólicos, tidos como passíveis de substituir os económicos. Aqui, o sistema de ensino era vital, passando o sistema de educação a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspetos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista. Ainda Rómulo de Carvalho (2008),

“Em 1959 é [o ministro da Educação] Leite Pinto quem dá o primeiro passo no sentido de vir a tornar-se possível a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a Economia. Para o efeito projetou o ministro a elaboração de um plano, que denominou Plano de Fomento Cultural (...)”(p. 795)

Resulta então daí o desenvolvimento de uma regulação institucional a partir do modelo burocrático-profissional, que combina uma regulação burocrática com uma regulação conjunta entre o Estado e os professores. Neste modelo competia ao Estado um papel de “Estado Educador”, com a missão de prover o serviço educativo, garantindo a socialização e integração das jovens gerações. Diversas pressões de carácter económico, financeiro, político, ideológico, bem como o esgotamento das soluções protagonizadas pela Administração dita “tradicional” proporcionaram as condições para o aparecimento de um novo modelo de gestão, a Nova Administração Pública (NAP)¹¹ (Luz, 2007).

Os principais organismos corporativos eram, para além dos Sindicatos e dos Grémios, as Casas do Povo, as Casas dos Pescadores e as Ordens (das profissões liberais). Todos formavam as corporações, ou seja, organizações que abrangiam as atividades económicas, culturais e morais da Nação e tinham a seu cargo a defesa dos interesses dos cidadãos. Na prática, contudo, o corporativismo serviu para o Estado controlar o poder reivindicativo dos trabalhadores e evitar os conflitos e lutas de classe. Assim, a legislação corporativa proibiu as greves, subordinou o patronato aos interesses do Estado e impôs a colaboração entre os mais diversos grupos sociais. In, <http://ditaduras.no.sapo.pt/portugal/portugal.htm#Corporativismo> (acedido, 10.Jan.º/11).

¹¹ Ou Nova Gestão Pública (NGP): O desenvolvimento do pensamento liberal levou a que uma série de novas estratégias fossem pensadas e colocadas em prática a vários níveis como na economia, finanças e também na Administração Pública. As privatizações das empresas públicas são um exemplo disso, tal como a reforma da Administração Pública. Um dos modelos propostos para essa reforma é o da Nova Gestão Pública (*New Public Management*) que defende a aplicação de métodos e metodologias do setor privado, já implementadas e testadas,

1. A MUDANÇA DE PARADIGMA SÓCIO-POLÍTICO

A educação exige os maiores cuidados
porque influi sobre toda a vida
Sêneca (65 a.C.-4 a.C.)

A Nova Administração Pública baseia-se na introdução de mecanismos de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa da melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e na flexibilização da Gestão. A Nova Administração Pública convida novos atores (*players*) a serem parte ativa de um Estado que se pretende menos intervencionista mas que continue a regular funções importantes da vida social e económica. Neste contexto, Jorge A. Lima (2007) esclarece,

“(...) a Nova Gestão Pública encontrou as suas raízes em dois movimentos complementares: o gerencialismo (*managerialism*) e a nova economia institucional (Rhodes, 1996). O gerencialismo consiste na introdução, no setor público, de métodos de gestão característicos do setor privado: a gestão assegurada por profissionais, a definição de padrões explícitos de desempenho e de formas de medi-lo, a gestão por resultados, a racionalização dos custos e a proximidade ao consumidor. A nova economia institucional, por seu lado, caracteriza-se pela introdução de estruturas de incentivos (de que é exemplo a competição em contexto de mercado) na provisão de serviços públicos. Este modelo económico apela à dissolução dos sistemas burocráticos, à promoção de uma maior competição, através da contratação externa e dos quasemercados, e à colocação da ênfase no exercício do direito de escolha por parte dos

ao setor público. São apontados os quatro parâmetros fundamentais que condicionaram a necessidade de reforma da Administração Pública, a saber:

- a crescente falta de recursos financeiros que obrigou o repensar das despesas e receitas do setor público;
- a conjuntura globalizada que condicionou a adaptabilidade das novas tecnologias de informação e comunicação;
- as mudanças culturais e sociais que induziram nos cidadãos a exigência de um melhor setor público; e
- a necessidade de desconcentrar os serviços públicos.

As estratégias apontadas pela Nova Gestão Pública dão um grande ênfase ao cliente da Administração Pública, e ressaltam que é igualmente importante estabelecer estratégias de motivação dos funcionários e de controlo efetivos dos orçamentos. No entanto, a adoção de métodos de gestão privada no setor público não deve ser feita de uma forma cega e deve revestir-se de especial cuidado e ponderação pois este setor tem especificidades que não existem no setor privado. A título de exemplo, enquanto que neste último o lucro constitui o principal objetivo, no setor público o grande objetivo é o de satisfazer as necessidades coletivas da população. Mais a mais, a estrutura organizacional de ambas é diferente, tal como o ambiente e vínculos laborais, entre outros múltiplos fatores. In “Diário On-line – Algarve” – www.regiao-sul.pt (acedido, 11.Fev.º/11).

consumidores. Ao longo dos anos 90, ambas as tendências se combinaram para produzir um modelo que acabou por ficar conhecido como a Nova Gestão Pública e que nalguns países (com destaque para a Inglaterra e para a Nova Zelândia) fez fortes incursões no setor da educação pública.” (p.158)

Rompendo com os modelos burocráticos, os novos modos de regulação das políticas educativas, que ganharam espaço ao longo das últimas duas décadas do século XX, começaram a promover a avaliação (dos resultados, dos modos de funcionamento e das pessoas), a definição de objetivos curriculares standardizados, a livre escolha da escola pelos pais, a autonomia de gestão e a autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares, o desenvolvimento da formação contínua e um controlo mais rigoroso dos profissionais, bem como a descentralização das competências formativas do Estado para escalões intermédios e locais. Assim caracterizados, os modos de regulação institucionais de um sistema de ensino podem ser considerados como o conjunto dos mecanismos de orientação, coordenação e controle das ações dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais e das famílias, no seio do sistema formativo. Estes modos de regulação são postos em prática pelas autoridades educativas, usando para o efeito diversos arranjos institucionais, constituindo uma das atividades de governação que aparecem associadas ao financiamento e à produção do serviço formativo propriamente dito.

2. REDE PÚBLICA DE ENSINO

Uma escola pública baseada na promoção da formação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Mas ensinar e formar não é educar...

O sistema de ensino, diferente de sistema de educação, como se constata na definição de Santana Castilho (2003, 2ª ed.),

“Ensino é o objeto da didática. Exprime, do mesmo passo, uma atitude (a de ensinar) e uma preocupação doutrinária (expressa pelos conteúdos do ensino). É uma atividade de origem externa, por referência aos seus destinatários (os alunos), visando “impressionar” a mente desses destinatários (*insignare*) e distinguindo-se, claramente, de uma outra atitude, a de

aprender por iniciativa autónoma, (*inventio*). O ensino supõe a existência de um saber estabelecido e organizado por uma lógica doutrinária, determinados pela Sociedade em função dos seus próprios modelos organizacionais e das suas convicções sociais, filosóficas, políticas, religiosas, etc. O saber académico, predominantemente transmitido pelos “sistemas de ensino”, é dificilmente dissociável da autoridade, do conservadorismo e da tradição indispensáveis à sua função primeira de veículos transmissores dos saberes coletados pelas gerações precedentes. (...)

A erudição contribui para as culturas, mas não é a Cultura. O ensino contribui para as “educações” mas não é a Educação. O Estado tem legitimidade para organizar o “sistema de ensino” e integra o “sistema educativo” sem legitimidade para o organizar.” (p. 61)

tem dois subsistemas: um público, outro privado, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (revista em 2005), mantendo-se o princípio da responsabilidade pública¹² no que ao ensino concerne. As escolas são classificadas de acordo com o setor e a autonomia, como...

Tabela 1 – Tipologia das escolas

ESCOLAS	... da rede Pública	... da rede Independente
Estatais	<ul style="list-style-type: none">• As atuais escolas estatais em geral	<ul style="list-style-type: none">• ex., Instituto de Odivelas; Colégio Militar
Privadas	<ul style="list-style-type: none">• As atuais escolas privadas com <i>contratos de associação</i>	<ul style="list-style-type: none">• As atuais escolas privadas em geral (sem <i>contratos de associação</i>)

Fonte: FLE – Fórum para a Liberdade de Educação, janeiro/2011

Pela sua natureza, o serviço público de ensino tem de ser integralmente suportado pelo Estado, de modo a ser universal e gratuito, sendo esse financiamento entregue diretamente à escola (e não entregue às famílias, para posterior entrega àquelas).

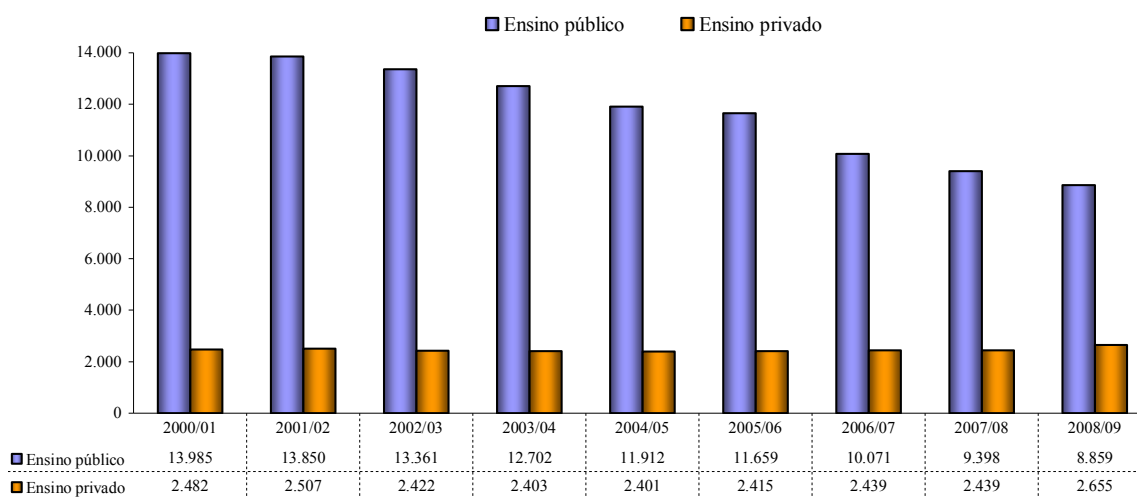
¹² Os cidadãos pagam impostos para custear as funções do Estado e uma dessas funções, acolhida constitucionalmente, é garantir ensino a todos. Quando se pagam impostos, não se está a pagar o ensino dos próprios a cargo... está a pagar o ensino de todos.

2.1. Sistema público (estatal)

A tradição centralista de poder e controlo político-administrativo do Estado impõem-se na *praxis* do Ministério da Educação de forma especial. Se se atender ao discurso oficial de promoção da autonomia das escolas verifica-se que é o discurso oficioso o que prevalece: uma hierarquia rígida, sempre presente e burocrática à exaustão. Tudo é determinado, tudo é previsto(!), tudo é interpretado e esclarecido...

O sistema de ensino português é maioritariamente assegurado pela rede pública, fruto de uma apropriação pós-revolucionária, relativamente ao que existia – escolas primárias, liceus, escolas técnicas, etc. – para a esfera do controlo estatal. Muitos colégios foram adquiridos, nesse período, e reconvertidos. A título de constatação atente-se – ver gráfico n.º 1 – nos dados estatísticos recolhidos junto do Ministério da Educação relativos aos anos letivos de 2000/01 a 2008/09 (dados relativos ao Continente), onde se verifica a desproporção evidente do número de estabelecimentos de ensino de propriedade pública e de propriedade privada, afetos à rede pública, afetos ao sistema público de ensino.

Gráfico 1 - Estabelecimentos do sistema público de ensino: distribuição das escolas públicas (estatais) vs. escolas privadas associadas

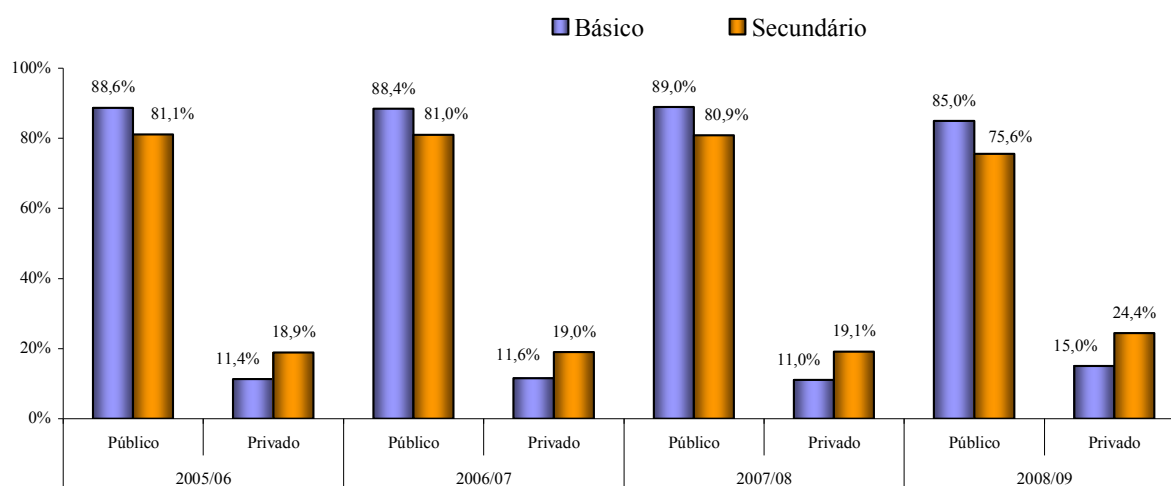


Fonte: CEPE//ME (Set.º/10)

Também se infere que o efetivo dos estabelecimentos privados da rede pública mantém a mesma ordem de grandeza durante os anos letivos de 2000/01 a 2007/08, incrementando até,

de 2007/08 para 2008/09, em 8,9%. Caminho inverso demonstram os números relativos ao sistema público com um forte decréscimo continuado no período 2000/01 a 2008/09, no valor global de 36,7%. De reconhecer o encerramento de muitas escolas e de algumas fusões no 1º Ciclo, via criação de centros escolares, e de criação de agrupamentos de escolas nos outros ciclos de ensino. Igualmente constata-se – ver gráfico n.º 2 – nos dados estatísticos recolhidos junto do Ministério da Educação relativos aos anos letivos de 2005/06 a 2008/09 (dados relativos ao Continente), onde se verifica a desproporção evidente do número de matrículas referentes aos ensinos básico e ensino secundário no período referido, nas escolas afetas à rede pública de ensino.

Gráfico 2 - Matrículas no sistema público de ensino – 3º ciclo e secundário



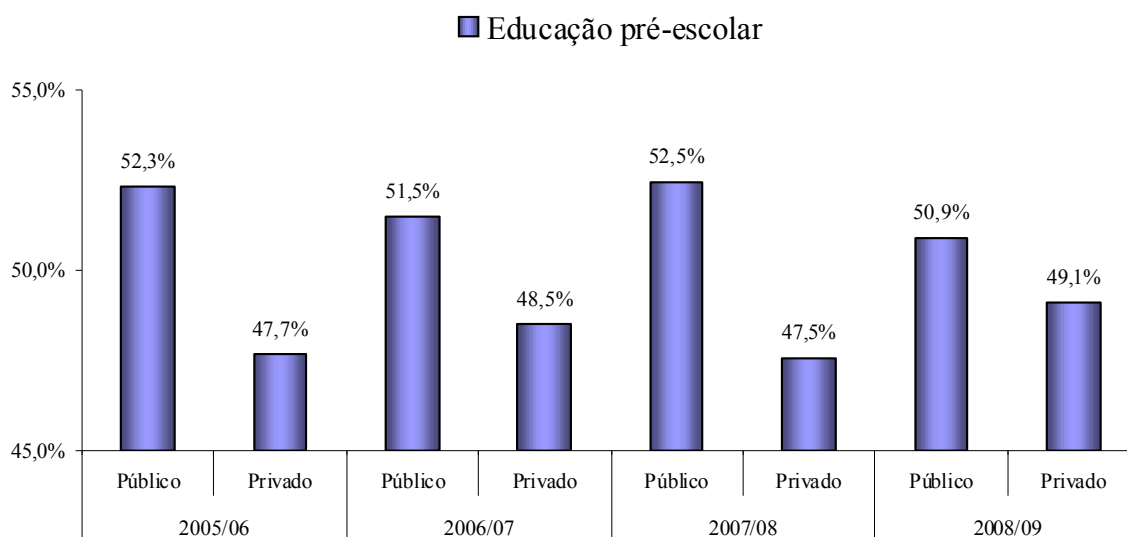
Fonte: CEPE//ME (2011)

A mesma constatação seria possível fazer desagregando os níveis de ensino do básico, confirmando-se igualmente o mesmo comportamento comparativo em todos.

Curiosamente, o sistema pré-escolar não teve direito a igual procedimento, eventualmente porque estava quase tudo por fazer... e, até então, as famílias iam resolvendo domesticamente o problema! Como se constata – ver gráfico anexo – existe um equilíbrio, mesmo uma paridade, entre os dois modos de servir... pois aqui já o Estado, “chegando tarde e a más horas”, em vez de investir na rede “preferiu” – e bem – apoiar as opções das famílias e os meios e as soluções já implementados no terreno (ou o seu reforço), conforme disposto na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro e com os seus princípios devidamente desenvolvidos e

consagrados através do Decreto-lei¹³ n.º 147/97, de 11 de junho, com destaque para o determinado nos art.º 19 a 21º.

Gráfico 3 - Matrículas no sistema público de ensino – pré-escolar



Fonte: CEPE//ME (2011)

¹³ CAPÍTULO IV - Financiamento

Artigo 19º - Âmbito do financiamento

O apoio financeiro ao desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar incide nas seguintes áreas:

- a) Infraestruturas—construção, aquisição, ampliação e remodelação das instalações;
- b) Equipamento e apetrechamento;
- c) Funcionamento;
- d) Formação.

Artigo 20º - Apoio financeiro

O apoio financeiro consiste em:

- a) Comparticipação na construção, ampliação ou remodelação de infraestruturas em zonas carenciadas de oferta de educação pré-escolar;
- b) Concessão de crédito bonificado, complementar ou não à comparticipação referida na alínea anterior, e destinada, para além daqueles fins, à aquisição de imóveis, equipamento e apetrechamento;
- c) Comparticipação no funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, correspondente à função educativa e à participação do Estado no apoio à família.

Artigo 21º - Entidades beneficiárias

Podem candidatar-se à atribuição do apoio financeiro previsto no presente diploma:

- a) Os municípios;
- b) As instituições particulares de solidariedade social;
- c) Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;
- d) As instituições, sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino.

2.1.1. Contrato de autonomia da escola pública estatal

A autonomia das escolas públicas estatais, com o impulso inicial através do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio (Autonomia e Gestão Escolar), prevendo a transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares, traduzidas no reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas (e da sua incapacidade, porque não assumi-lo...) em melhor gerirem os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo, veio estabelecer, o atual regime de (*pseudo*)autonomia e (*pseudo*)gestão das escolas com vista a dar efetiva execução daqueles objetivos e definindo a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Segundo João Formosinho *et al.* (2011),

“Com o desenvolvimento da autonomia das escolas, o Estado reconhece-lhes capacidade de melhor gerir os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo. Ao falar de autonomia da escola, a legislação portuguesa enquadra-a sempre naquilo que são as tarefas de uma escola num Estado democrático e o papel do Estado como garante e suporte último do serviço público de educação. Na verdade, autonomia não é soberania ou independência absoluta. A autonomia é uma forma de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e atores locais. Ela tem uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projeto educativo.” (p. 33)

Estas medidas de descentralização que, transferindo competências para a administração local e para as escolas e agrupamentos de escolas aprofundam, assim, o nível de base da autonomia destas unidades de gestão como instrumento de melhor prestação do serviço público de educação, e serão o justo garante(?) desse objetivo. Com alguma *nuance* de ceticismo, consubstanciado em algumas práticas, encontra eco em João Barroso (2003)¹⁴,

“(...) nas escolas, a sucessão das reformas, o seu caráter normativo tantas vezes desfasado da realidade, bem como os seus insucessos têm contribuído, como sabemos, para uma mescla de sentimentos que marcam o quotidiano de muitos professores que vão da frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à indiferença. (...) É neste contexto (...) que vale

¹⁴ *In*, Revista “Educação e Matemática” n.º 73, maio/junho de 2003.

a pena recordar [aqui] um dos princípios que apresentei no estudo prévio que me foi encomendado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo, em 1996:

Uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental. O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.”
(Editorial, p. 1)

A autonomia das escolas não integradas e dos agrupamentos de escolas, a contratualizar entre as Direções Regionais de Educação e estas unidades orgânicas, diferencia-se em três níveis de profundidade: nível base, nível 1 e nível 2.

O *nível base de autonomia* corresponde ao conjunto de competências a desenvolver por todas as unidades organizacionais escolares;

O *nível 1 de autonomia* corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares do nível base que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa e que se candidatem ao exercício dessa autonomia.

O *nível 2 de autonomia* corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa e ainda especialização profissional bastante para a autorresponsabilização e automonitorização.

Os níveis 1 e 2 não são sequenciais. No programa de desenvolvimento da autonomia podem ser contratualizadas competências de nível 1 e de nível 2 que resultem da avaliação realizada.

A assunção do contrato de autonomia das escolas implicaria compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados, e assumir-se-ia como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhes está confiado.

A celebração do contrato de autonomia nos termos estipulados pela portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro está sujeita ao preenchimento das condições seguintes (art.º 3º):

- a) Adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação;
- b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas;
- c) Aprovação pela assembleia de escola e validação pela respetiva direção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada.

As áreas abrangidas pelos contratos de autonomia da escola não agrupada ou do agrupamento de escolas, em cada um dos três níveis de profundidade referidos, são as seguintes (n.º 3, art.º 5º):

- a) Organização pedagógica;
- b) Organização curricular;
- c) Recursos humanos;
- d) Ação social escolar;
- e) Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

O modelo de “contrato de autonomia das escolas” ou “governança das escolas por contrato de autonomia” centra-se na descentralização(?) de competências do ME para as escolas e a sua conceptualização coloca como alvo de oportunidade apenas os agrupamentos de escolas e/ou as escolas não agrupadas, continuando a ignorar-se a possibilidade de se criarem unidades de gestão de âmbito concelhio nos casos em que existam mais de que um agrupamento e/ou uma escola não agrupada num município.

Também não se inova na possibilidade de rever a lógica centralista da administração escolar, procedendo à sua territorialização (municipalização, regionalização)(!), acabando de vez com o modelo único e com a gestão do ME, substituindo-a por uma gestão local fortemente ancorada em cada comunidade sócio-educativa.

Para verificar que sob um discurso descentralizador e aberto às “soluções locais, para problemas locais” verifica-se a imposição do simbolismo burocrático da figura de um contrato

que define, caracteriza e normaliza atos e procedimentos, criando um corpo rígido em alternativa a um corpo flexível e ágil, na resposta às solicitações que a realidade impõe em tempo útil, que o anexo à portaria 1260/2007 configura.

Os chamados “contratos de autonomia das escolas “ são um passo tímido, melhor ... envergonhado, mas concedamos... positivo, num caminho que é necessário fazer algo, mas que não pode ser ingenuamente aplicado como se as escolas pudessem ser autónomas, isentas de um controlo social sobre o seu funcionamento e produtos, e a funcionar umbilicalmente ligadas ao ME, em vez de às comunidades que servem. Mais contundente na crítica e mais liberal na posição de princípio, Santana Castilho (2011) afirma:

“Quanto a autonomia... Autonomia significa capacidade de uma instituição se autogovernar, decidindo livremente sobre as normas que regularão a sua própria conduta, longe de qualquer condicionante restritiva, vinda do poder central. Se se quiser, a este conceito comum podemos adicionar essoutro de maior rigor técnico-jurídico, segundo o qual a autonomia se identifica pela capacidade que uma instituição tenha de produzir atos definitivos e executórios, apenas derogáveis em sede de recurso contencioso. Ora todos sabemos que nenhuma destas características é pertença da escola.

Nada que tenha significado no governo de uma escola pode ser autonomamente por ela decidido. Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação. A diversidade dos problemas que se apresentam hoje às escolas públicas de massas é incompatível com o autoritarismo de um Ministério da Educação centralizador que, longe dos contextos em que os problemas se geram, só subsiste por imposição de uma lógica de controlo oligárquico.” (p.64)

A revolução que está por fazer implica que o ME deixe de ser responsável pela gestão das escolas e que se conforme às importantes funções de planeamento macro do sistema e supervisão, e regulação e controlo do seu funcionamento.

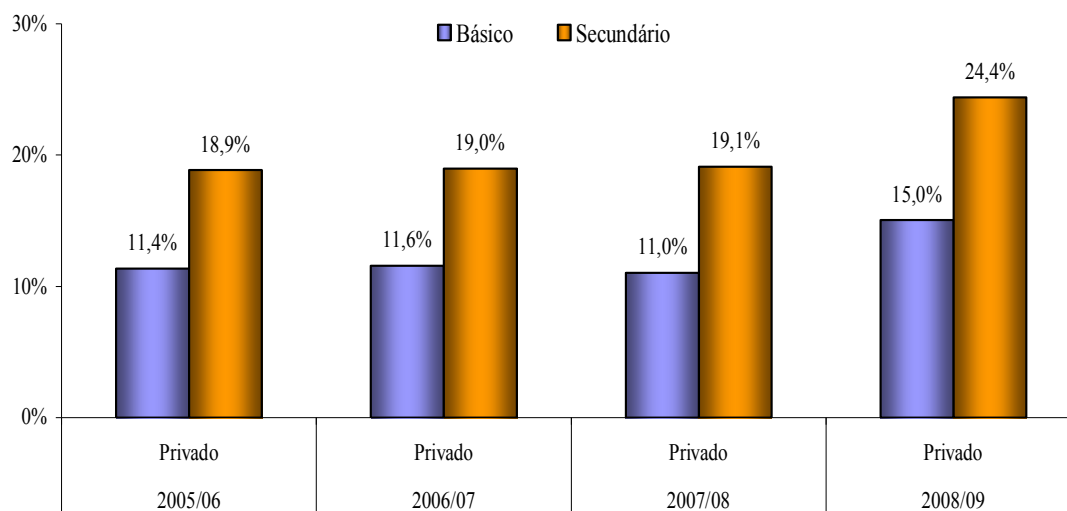
2.2. Sistema privado

O sistema privado de ensino tem de ser entendido sob o prisma de um critério de propriedade que nada tem que ver com a natureza do serviço de ensino prestado, o qual pode ser público ou independente. A escola privada é a escola que é propriedade de uma entidade privada mas,

se presta um serviço público, isto é, aberta a todos, sem restrições de qualquer ordem, pertence à “rede pública de ensino”. É neste âmbito que se aborda o tema.

O ensino particular e cooperativo não tem um grande peso em Portugal: o número de alunos representa cerca de 18% do total no ensino não superior (ensino pré-escolar incluído, até pelo seu peso específico na rede). Este valor – valor médio ponderado – resulta, no entanto, de uma tendência de aumento do número de estudantes nos colégios e nos externatos de 15% para 18% do total da rede, nos últimos anos, conforme se constata no gráfico n.º 4. Com comportamento inverso, as escolas estatais perderam mais de 135 mil alunos, do pré-escolar ao ensino secundário, em igual período.

Gráfico 4 - Matrículas no sistema privado associado – 3º ciclo e secundário



Fonte: CEPE//ME (2011)

O serviço público de ensino prestado, nomeadamente pelas escolas privadas, encontra assim formas diferenciadas de concretização.

2.2.1. Contratos de associação

Os contratos de associação são contratos celebrados com as escolas de direito privado em zonas do país carenciadas ou onde não existe ensino público e têm por fim possibilitar a frequência destes estabelecimentos nas mesmas condições de gratuidade do ensino público.

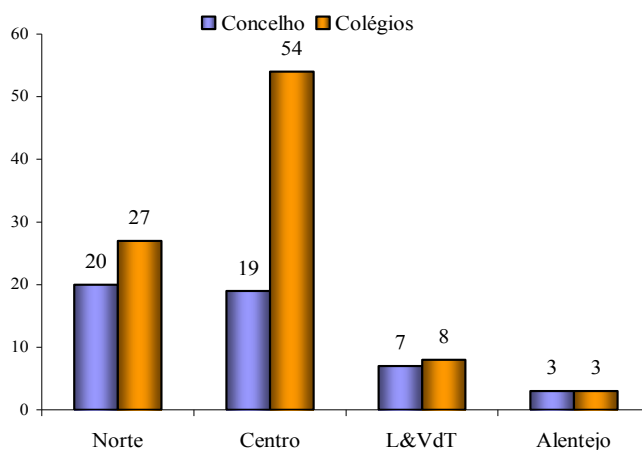
David Justino¹⁵, ex-ministro da Educação, aponta as escolas com contratos de associação como “as nossas *charter schools*”, mas, sublinha, “sem a responsabilização e a autonomia” das originais, numa analogia à situação portuguesa¹⁶.

Este contrato de associação, celebrado entre o Estado e os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, é regulado e operacionalizado pela Portaria n.º 150/2011, de 8 de abril, a qual determina o regime de apoio financeiro do Estado aprovado pelo Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, com as profundas alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro.

Em Portugal Continental existem atualmente 92 estabelecimentos de ensino com contrato de associação, geograficamente distribuídos, a nível concelhio, conforme gráfico anexo, que recebem alunos sem cobrar mensalidades às famílias. O Estado paga o funcionamento da escola, sendo esta livre de escolher o seu projeto educativo.

Resulta da análise do gráfico que estes estabelecimentos surgem implantados em todo o país, com exceção da região do Algarve, com maior número de concelhos abrangidos na região Norte – 20 concelhos – mas com maior número de estabelecimentos na região Centro – 54 estabelecimentos –, onde a raiz confessional destes é prevacente (ver anexo IV).

Gráfico 5 - Estabelecimentos do sistema privado associado: distribuição de frequência por concelhos e por NUT-II



Fonte: FLE – Fórum para a Liberdade de Educação, fevereiro/2011

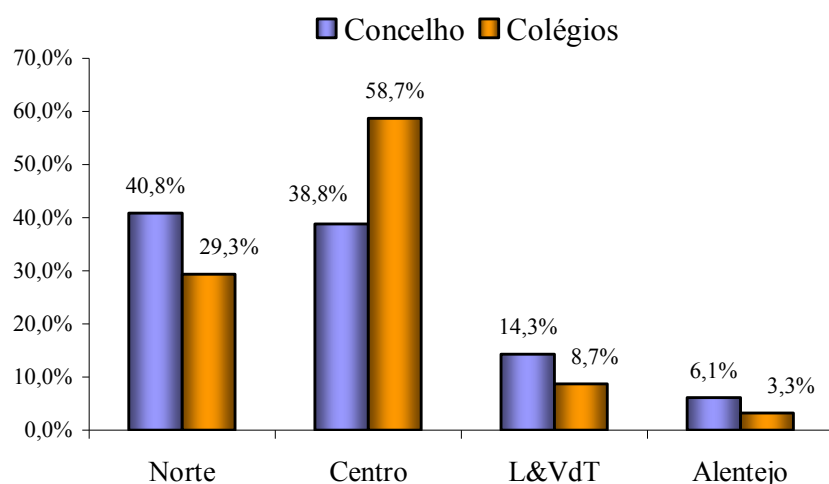
¹⁵ In, "O Portal da Educação", em 06 de maio de 2011 (www.educare.pt).

¹⁶ Conseguimos sempre, nos últimos anos (senão décadas), estabelecer a ambiguidade - atente-se à confusão de equiparação de graus (pré e pós) devido ao processo de Bolonha!

Em termos quantitativos, a região Centro destaca-se no conjunto do país em número de estabelecimentos de ensino a prestar serviço público sob este modelo. É curioso constatar que são as regiões Norte e Centro que apresentam mais estabelecimentos e maior cobertura geográfica destes, regiões historicamente de pendor ou tradição liberal, na vertente económica, e conservadoras, com forte implantação e convicção confessional, na vertente social.

Em termos percentuais, face ao número de concelhos onde se encontram implantados surge destacada, como decorre da análise anterior, a região Centro.

Gráfico 6 - Estabelecimentos do sistema privado associado: distribuição percentual por concelhos e por NUT-II



Fonte: FLE – Fórum para a Liberdade de Educação, fevereiro/2011

Atualmente, cerca de 53 mil alunos beneficiam deste tipo de contratos.

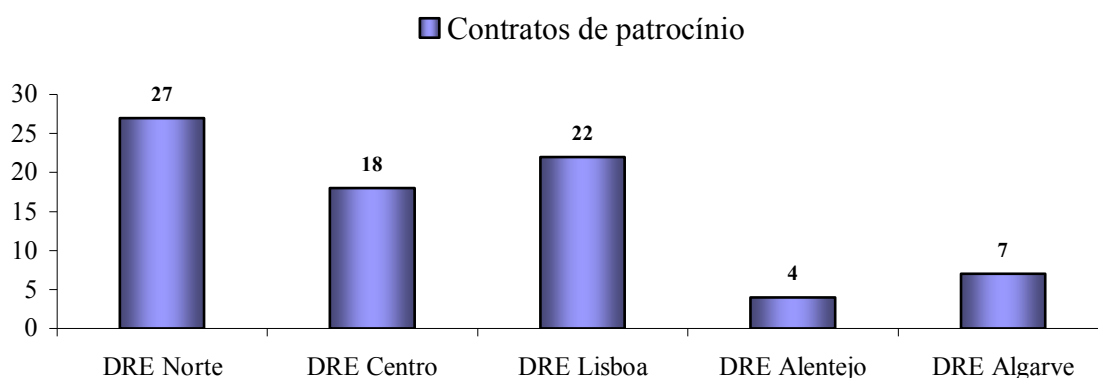
2.2.2. Contratos de patrocínio

Os contratos de patrocínio têm sido celebrados, ao abrigo do Despacho n.º 17932/2008, de 3 de julho, alterado pelo Despacho n.º 15897/2009, de 13 de julho, que estabelece o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo,

ministrados por estabelecimentos de ensino especializado, escolas que lecionam o ensino artístico especializado (teatro, música, artes plásticas) da rede do ensino particular e cooperativo.

No caso do ensino especializado da Música, o Estado através do Ministério da Educação¹⁷, promoveu no ano letivo 2008/09, 78 contratos de patrocínio com escolas de música, academias e conservatórios de todo o país, distribuídos geograficamente pelas direções de regionais de educação, conforme gráfico anexo.

Gráfico 7 - Estabelecimentos de ensino privado: contratos de patrocínio por NUT-II



Fonte: Agência Lusa // EDUCARE (30.Set.º.2008)

No anterior ano letivo (2007/08) existiam 17 960 alunos no ensino especializado da Música, que se repartiam por 84 escolas do ensino particular e cooperativo, com 13 600 alunos, 6 conservatórios públicos, com 3590 alunos e 5 escolas profissionais, que registavam 770 formandos.

O Estado suporta uma percentagem igual ou superior a 50% das despesas de funcionamento destes estabelecimentos privados (não pertencentes à rede pública), com base no critério do custo anual por aluno.

¹⁷ Fonte: Agência Lusa // EDUCARE (30.Set.º.2008).

2.2.3. Contratos no âmbito do ensino profissional

As escolas profissionais, reguladas pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – LBSE, são consideradas estabelecimentos privados de ensino, podendo o Estado, a título subsidiário, criar unidades para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do país não contempladas pela rede de escolas profissionais existente.

Neste caso, as escolas são consideradas estabelecimentos de ensino não superior pertencentes à rede pública. De acordo com Joaquim Azevedo (s/d)¹⁸,

“As escolas profissionais foram criadas, em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação) e de muitas pessoas e instituições que há muito reclamavam este tipo de ensino. A inovação educacional teve origem tanto na publicação de um normativo, no Diário da República (o Decreto-lei n.º 24/89, de 21 de janeiro), como na mobilização simultânea de atores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados. O normativo apenas definiu o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, dinamizada por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1988¹⁹, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não diretamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.” (s/p.)

Apesar de estarem sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação²⁰, as escolas podem desenvolver as suas atividades culturais, científicas,

¹⁸ *In*, Concelho Nacional de Educação (on-line), 2010.

¹⁹ O novo serviço central foi criado em novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esclareça-se, antes de mais por uma questão de transparência, que o autor deste texto foi o Diretor-Geral deste novo serviço central, durante cinco anos, e foi responsabilizado pela criação das escolas profissionais. Mais tarde, em 1992 e 1993, foi membro do Governo, também com a responsabilidade de coordenação desta área da política educativa.

²⁰ **Decreto-lei n.º 70/93 de 10 de março**

Artigo 3.º - Tutela

No desempenho da sua atividade, as escolas profissionais estão sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministro da Educação.

Artigo 4.º - Atribuições

São atribuições das escolas profissionais:

a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;

tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma e sem limitações, para além das decorrentes da legislação aplicável. Esta suspeita do controle estatal apõe Joaquim Azevedo (2011) com alguma ironia “*vinte e um anos depois não ficará muito mal dizer isto!*”,

“Quando, em 1988, preparámos o lançamento das escolas profissionais (...) e optámos por as fazer nascer não “dentro” do sistema vigente de administração e governação da educação, mas fora, por iniciativa concertada entre o Estado e a “sociedade civil”, sob contrato-programa com o Ministério da Educação e num amplo quadro de autonomia, estávamos bem conscientes da escolha que fizemos (aliás, longamente amadurecida). Estas novas escolas, para poderem efetivamente levar por diante, desde o primeiro ano, desde o primeiro mês e até, desde o primeiro dia do seu funcionamento, os objetivos para que eram criadas, teriam obrigatoriamente que nidificar através de um processo de inovação disruptiva e não incremental. Em boa hora o fizemos. (p. 9, prefácio)

Numa deriva temática ao objeto de estudo, que se assume, teria sido a oportunidade de ressuscitar, com despolitizada vontade e com os fundos sociais europeus de formação profissional, o Ensino Tecnológico instituído pela reforma de Veiga Simão (poder-se-ia copiar e atualizar o modelo implementado à época) – o Liceu (ou outra designação!) e as Escolas Industriais e Comerciais (sistema de ensino que tive o privilégio de frequentar) – adaptado aos tempos de hoje com as novas valências de aplicação do conhecimento, e potenciado às necessidades, capacidades e expectativas intrínsecas da sociedade e de cada um. Não um ensino profissional assistencialista, de combate “à exclusão” e “às más estatísticas”, mas na ênfase de uma assunção de sonhos e vontades vocacionais. Pensa-se que seria, não se esgotando evidentemente (já antes não se esgotava!), por esta vertente técnico-profissional de ensino que se caminharia para uma especialização competitiva das escolas, na atual sociedade tecnológica, assim como uma efetiva integração, numa relação biunívoca, no meio sócio-económico: a escola vai à empresa (em sentido lato).

-
- b) Desenvolver, através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
 - c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;
 - d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que responda as necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente no âmbito regional e local;
 - e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida ativa como para o prosseguimento de estudos.

Reconhece-se algum mérito mas não se comunga, por que vivido como aluno e, agora, como professor, do otimismo encantado de Joaquim Azevedo quando diz²¹,

“Vários foram os elementos de inovação social que esta iniciativa política encerrou. Vejamos muito sinteticamente alguns deles, de carácter mais institucional:

- (i) quebrou-se a perspectiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos atores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa;
- (ii) instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua atividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais;
- (iii) muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda “dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sócio-comunitário;
- (iv) criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontra motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.” (s/p.)

No presente, as escolas profissionais privadas podem candidatar-se a comparticipação pública nas despesas inerentes aos cursos profissionais que organizem. A apreciação e a seleção das candidaturas orientam-se, segundo o documento, por “critérios de pertinência e qualidade”. No entender do ME, estes critérios passam, nomeadamente, pela integração em projeto educativo próprio da escola, a dimensão e distribuição regional equilibrada da rede nacional de cursos profissionais, pela tendência da procura social dos cursos, pelos níveis de empregabilidade dos diplomados e pela harmonização com a rede de escolas e cursos do ensino secundário regular.

²¹ *In*, Concelho Nacional de Educação (on-line), 2010.

Nos contratos-programa a celebrar entre o Estado e as escolas profissionais, este compromete-se a participar nas despesas de funcionamento, pagando à escola o montante correspondente ao custo efetivo da formação por aluno/ano, tendo em conta a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação. Estes contratos são plurianuais²² e respeitam os ciclos de formação de três anos.

Os cursos ministrados têm dupla certificação: certificação escolar, via tutela do Ministério da Educação e certificação profissional, via Instituto de Emprego e Formação Profissional, no âmbito do Ministério da Solidariedade e Segurança Social²³.

No processo de candidatura e reconhecimento do financiamento público as escolas profissionais podem beneficiar ainda de condições especiais de acesso a subsídios a fundo perdido e a linhas de crédito bonificadas destinados à aquisição, construção e equipamento de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo.

Quanto às escolas profissionais de carácter público são, de acordo com o texto de lei, criadas através de portaria conjunta dos ministros das Finanças e da Educação, podendo ser criadas escolas que resultem da transformação de estabelecimentos de ensino já existentes.

2.3. Rede independente de ensino

As escolas independentes também contribuem para o “bem público”, apesar de não pertencerem à *Rede Pública de Educação*. Nesse sentido, é natural que o Estado também dê um contributo às famílias que pretendem escolher uma determinada escola independente para um seu filho, embora se justifique que, em geral, esse contributo seja inferior ao que a família receberia se a escola pertencesse ao sistema de ensino público estatal: o valor social do seu serviço de educação é inferior ao das escolas da rede pública porque estas últimas obrigam-se a aceitar todo e qualquer aluno, em igualdade de oportunidades, designadamente não cobrando propinas superiores ao financiamento concedido pelo Estado às famílias. Em Portugal existem alguns instrumentos de financiamento parcial da escolha de escolas independentes, embora o seu montante seja modesto.

²² Ao montante global previsto no contrato-programa é deduzido anualmente o valor correspondente ao número de alunos com desistência e abandono verificados no ano letivo anterior.

²³ Decreto-lei n.º 70/93 de 10 de março.

2.3.1. Contratos de desenvolvimento

Os contratos de desenvolvimento, instituídos pelo Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, foram criados em 1998 com o objetivo de promover o alargamento da frequência do pré-escolar. O apoio conferido pelo Estado encontra-se regulamentado pelo Despacho n. 6514/2009 de 11 de fevereiro de 2009, o qual dispõe no seu anexo (p. 7906),

Tabela 2 – ANEXO: Contratos de desenvolvimento da educação pré -escolar 2008 -2009

Escalões	Capitação	Educação pré-escolar		N
		(%)	Valor	
1.º	Até € 197,48	60 %	€ 1.073,19	
2.º	De € 197,49 a € 300, 44	43 %	€ 769,12	
3.º	De € 300,45 a € 398,57	33 %	€ 590,25	
4.º	De € 398,58 a € 541,08	28 %	€ 500,82	

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 41 — 27 de fevereiro de 2009

Assim, destinam-se às famílias com filhos no pré-escolar, podendo estas ter subsídios entre 28 a 60% da anuidade fixada pelo Ministério da Educação, e com um rendimento anual *per capita* inferior a 541€. Há quatro escalões e podem receber entre 500€ a 1073€/ano (ano letivo 2010/2001), sendo este valor entregue diretamente às instituições, sendo contudo um financiamento ao aluno.

2.3.2. Contratos simples

Os contratos simples destinam-se às famílias com filhos do 1º ao 12º ano. Funciona como o anterior, igualmente instituídos pelo Decreto –Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, através de uma fórmula: com base nas despesas da família, é definido o escalão, conforme disposto no Despacho n.º 6514/2009, concretizando, num âmbito mais alargado, a determinação de que ao Estado compete apoiar as famílias no exercício dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres relativamente à educação dos filhos, promovendo progressivamente o acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas, e assim o Ministério da Educação continua a apoiar as famílias que optam por estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

O apoio conferido pelo Estado encontra-se igualmente regulamentado pelo Despacho n. 6514/2009 de 11 de fevereiro de 2009, o qual dispõe no seu anexo I e anexo II (pp. 7904-7905),

Tabela 3 - ANEXO I: Contratos simples — 2008-2009

Escalaões	Capitações	Ensino básico					Ensino secundário	
		1.º ciclo	2.º ciclo		3.º ciclo		CEP (a)	ASE (b)
		CEP (a)	CEP (a)	ASE (b)	CEP (a)	ASE (b)		
1.º	Até € 145,57	57,0 %	44,0 %	13,0 %	36,0 %	13,0 %	29,0 %	11,0 %
2.º	de € 145,58 a € 209,82	52,5 %	44,5 %	7,0 %	37,5 %	6,0 %	29,5 %	5,5 %
3.º	de € 209,83 a € 307,11	33,0 %	33,0 %	-	26,0 %	-	15,0 %	-
4.º	de € 307,12 a € 541,08	27,0 %	26,0 %	-	17,0 %	-	13,0 %	-

(a) Compensação de encargos com propinas (direito de opção educativa).

(b) Ação social escolar (correspondente ao que se pratica no ensino público).

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 41 — 27 de fevereiro de 2009

Tabela 4 - ANEXO II: Contratos simples — 2008-2009

Número de alunos abrangidos em contrato, por nível de ensino e escalaões

Escalaões	1.º Ciclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo			Ensino Secundário		
	(%)	Valor	N	(%)	Valor	N	(%)	Valor	N	(%)	Valor	N
1.º	57,0%	€ 1 110,14		57,0%	€ 1 198,73		49,0%	€ 1 122,76		40,0%	€ 962,36	
2.º	52,5%	€ 1 022,50		51,5%	€ 1 083,07		43,5%	€ 996,74		35,0%	€ 842,07	
3.º	33,0%	€ 642,71		33,0%	€ 694,00		26,0%	€ 595,75		15,0%	€ 360,89	
4.º	27,0%	€ 525,86		26,0%	€ 546,79		17,0%	€ 389,53		13,0%	€ 312,77	
<i>Total</i>												

Valor das anuidades praticadas (a)

(a) De acordo com o definido no n.º 5.º da Portaria n.º 809/93, de 7 de setembro.

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 41 — 27 de fevereiro de 2009

Não garantem a gratuidade do ensino, mas apenas uma redução das propinas a alunos provenientes de famílias com um rendimento *per capita* inferior a 541€. Podem receber de 312€ a 1200€/ano. A percentagem que é paga pelo Estado depende do rendimento do agregado e do ciclo de escolaridade e incide sobre metade do valor real das propinas, sendo este valor entregue diretamente às instituições, embora como um financiamento ao aluno. São celebrados com escolas de direito privado (independentes, vulgo colégios) que se situam em zonas onde existe oferta pública.

II – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO FINANCIAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO, NA ÓTICA DA LIBERDADE DE ESCOLHA DA ESCOLA

Não interessa se o gato é branco ou preto,
mas sim se caça ratos.
Deng Xiaoping (1904-1997)

1. A MUDANÇA DE PARADIGMA SÓCIO-EDUCATIVO

Melhorar o ensino justifica a diminuição da burocracia estatal, do envolvimento do Estado. As prioridades do ensino público que valorizam o ensino unificado (e “unificador”), “monolítico” são criticadas por contribuírem para o aumento dos orçamentos e para a ineficiência da gestão econômico-financeira. O debate social da liberdade de “ensinar e aprender” surge apenas sobre a dicotomia entre o ensino público estatal e o ensino privado *tout court*. Não se esclarece que o ensino privado (de propriedade privada) em questão é apenas aquele com contratos de associação (ou outros), compensadores e não supletivos ou redundantes ao sistema de escolas públicas, celebrados com o Ministério da Educação. Ou melhor seria dizer “Ministério do Ensino”, conforme tão bem explica Santana Castilho (2003, 2ª ed.)

“A erudição contribui para as culturas, mas não é a Cultura. O ensino contribui para as “educações” mas não é a Educação. O Estado tem legitimidade para organizar o “sistema de ensino” e integra o “sistema educativo” sem legitimidade para o organizar. (...) [E]ntendo ser mais próprio falar de “sistema de ensino” quando nos referimos às atividades tuteladas pelo Ministério da Educação (que, por coerência, se devia chamar do Ensino).” (p. 61)

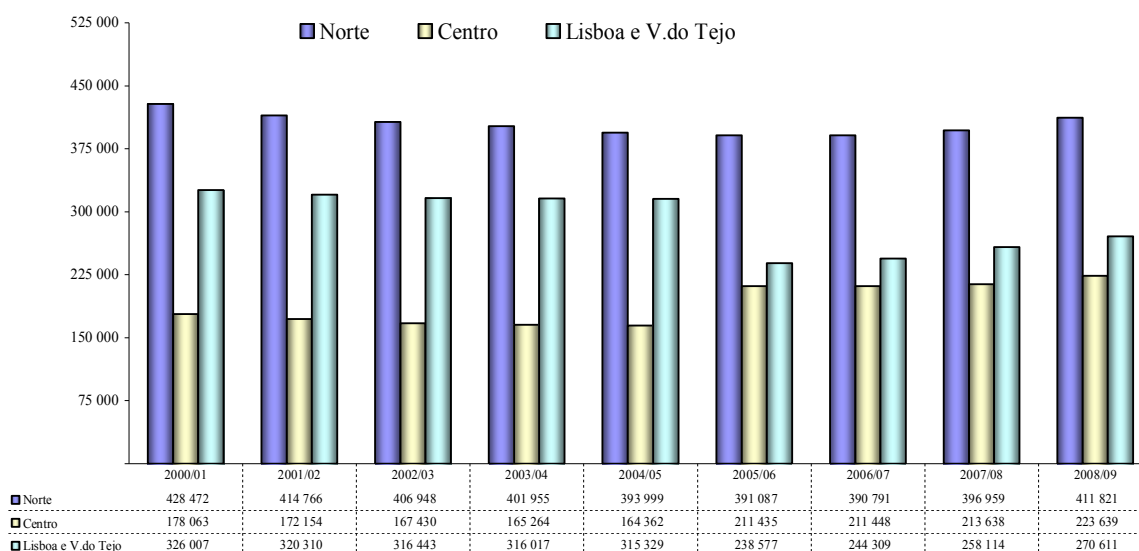
O debate que importa deve ser só e apenas sobre a liberdade de escolha do “serviço formativo prestado” e não da instituição que o presta, que o assegura, seja esta pública ou seja esta privada (nesta dicotomia, o critério é a propriedade, e não aquilo que interessa, o serviço prestado), e sendo privada e aderente ao sistema é parte integrante do sistema de público ensino pois presta um serviço de interesse público (art.º 61 da LBSE). Os cidadãos pagam impostos para custear funções do Estado e uma dessas funções, acolhida constitucionalmente, é garantir ensino a todos.

2. A OPORTUNIDADE DA PROPOSTA

O princípio da liberdade de escolha da escola por parte das famílias é o princípio desejável, é o caminho a seguir, que não se realiza só e apenas através de escolas privadas, mas também com as escolas públicas – estas com devida e efetiva autonomia, na sã concorrência e na diversidade diferenciadora tornando-as distintas umas das outras. A competição sobre as apetências pelas escolhas das famílias far-se-á entre todas as escolas presentes ou disponíveis no mercado, sem distinção de setor. A concorrência estabelecer-se-á ou far-se-á onde a demografia e a geografia o permitirem – áreas metropolitanas e urbanas –, e sobretudo entre escolas públicas (estatais)!... estas são muito mais em número e concentração.

O mercado é portanto vasto e propício a transferências. Basta analisar os gráficos de distribuição de alunos entre setores atuantes: no ensino público, de caráter estatal, ou do ensino particular, de caráter privado. Por opção e simplicidade de análise só se relaciona os dados referentes às três regiões mais significativas.

Gráfico 8 - Matrículas no sistema de ensino básico público (estatal) por NUT-II

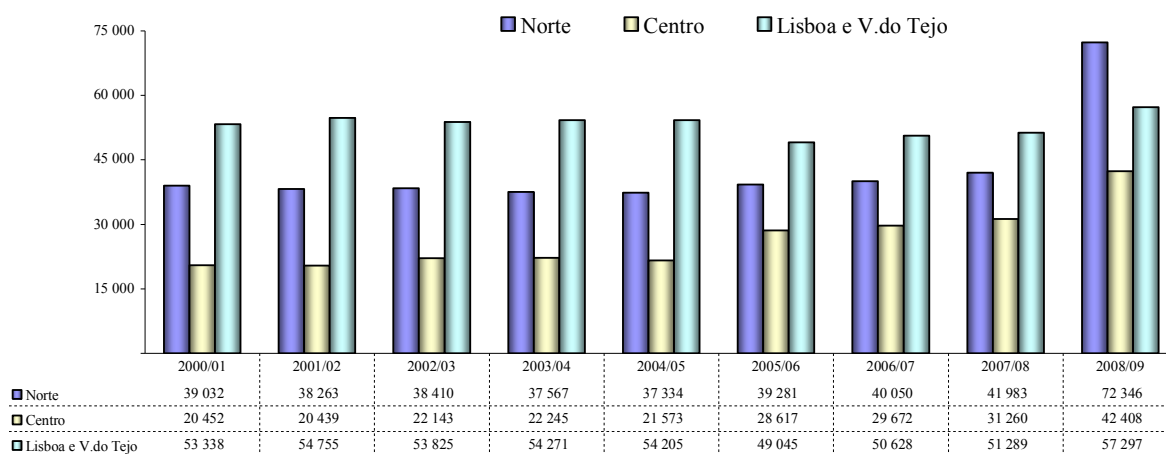


Fonte: CEPE//ME (2011)

Mas mais do que fazer a apologia de “transferências” e prevalência de um sistema sobre o outro, pretende-se com a liberdade adquirida se estabeleça uma sã concorrência e que uma

maior repartição de oferta de soluções seja efetivamente promovida e naturalmente aconteça. No fundo pretende-se um sistema de ensino onde a qualidade se estabeleça e se afirme por um mecanismo de equilíbrio de “vasos comunicantes”... concorrendo cooperando ou cooperando concorrendo, conforme o “movimento” ocorra.

Gráfico 9 - Matrículas no sistema de ensino básico privado associado por NUT-II



Fonte: CEPE//ME (2011)

Na assumpção da supremacia dos critérios de mercado, a qualidade torna-se num fim em si mesma e é associada à seleção e à avaliação de desempenho; o ensino unificado e “uniformizador” é visto como um constrangimento e como estando em conflito com a definição da qualidade produzida pelas relações de mercado²⁴.

Dado que os princípios neoliberais partem de versões de liberdade e de direitos de carácter negativo – i. e. que não reconhece a exigência de ações e prestações por parte do Estado – deixam às regras de mercado o acesso a essas condições e, *pour cause*, o ensino público obrigatório é considerado um constrangimento por duas razões:

Primeiro, porque num sistema de ensino orientado pelos princípios de mercado, o sistema atual público é visto como sendo um monopólio;

Segundo, porque o seu mandato assenta numa versão social de justiça, cidadania e direitos onde igualdade (e não a equidade) é o princípio central da noção de cidadania.

²⁴ A alteração do paradigma educacional faz parte de um mesmo programa que tem em vista a substituição da prestação de serviços públicos em favor do financiamento da prestação desses mesmos serviços.

O Estado teria então uma nova função de regulação, na qual os efeitos não intencionais(?) de mercado – os efeitos de segregação social (que serão minimizados) e os efeitos dos mecanismos de seleção (que serão considerados um efeito natural “das livres” relações entre indivíduos) são escrutinados, com a incumbência de:

- definir prioridades e metas para obtenção de resultados de forma a garantir o cumprimento eficiente dos objetivos definidos a nível central e
- fazer a auditoria em representação das famílias(!).

Numa sociedade moderna e evoluída, procura-se um modelo em que o Estado se apresente como regulador, com um papel mais de árbitro do que de jogador, que defina regras de jogo claras e assegure o “jogo limpo”, ou seja, que favoreça um quadro de políticas públicas propiciador do desabrochar das capacidades dos indivíduos, do empreendedorismo, do desenvolvimento económico e social e em que a capacidade e criatividade de cada um, de cada organização seja posta ao serviço do bem comum.

Poder-se-á questionar: e neste modelo compreender-se-á a coexistência de escolas estatais, que assegurando a oferta de ensino, mesmo em regiões onde o mercado não é competitivo nem apetecível, a par de escolas privadas, sem estas obrigações, sujeitas apenas a regras definidas ou contratualizadas com o Estado?

SIM, o sistema de financiamento via cheque-ensino deverá ser de aplicação universal às escolas públicas e às *escolas privadas de base contratual*²⁵, onde o Estado deverá zelar pelo cumprimento contratual, garantindo a liberdade de escolha e a qualidade do ensino ministrado com as *não aderentes* inibidas de qualquer tipo de financiamento público.

2.1. O risco da liberdade

Na sacralização do mercado e da globalização do mercado, as opções neoliberais (agrupamento em torno da designação de “nova direita”, cujo lema poderá ser “menos Estado, melhor Estado”) foram-se insinuando a uma sociedade de relativo “bem estar” – duramente constituído, constata-se – onde as exigências sociais inerentes à dignidade da condição humana, a diminuição das desigualdades e a promoção do bem-estar social de amplas

²⁵ Nesta formulação está presente uma restrição ao modelo de financiamento via cheque-ensino, não se cumprindo plenamente a premissa de “o dinheiro segue o aluno”.

camadas da população, foram sendo postas em causa, reequacionadas e sujeitas a reflexão tendo por base os conceitos de liberdade individual face à coletividade, como sejam os direitos à livre iniciativa, à livre escolha de estilos e opções de vida (culturais, religiosos, políticos, etc.) suportados numa disciplina de competição mercantil onde o indivíduo é o primado.

Onde existia *uma exigência*, naturalmente óbvia a usufruir, passa a existir *uma necessidade*, naturalmente se possível a satisfazer ... sempre sob os mais cândidos e racionais argumentos – a racionalização, a produtividade, a eficiência, o valor acrescentado, a rentabilização ... Entramos então no domínio do mercado, o mundo do mais apto (em sentido lato).

Este movimento surge como um processo de transição de conceção de modelo social do “Estado do bem-estar, ou “Estado social (*welfare state*)” para a “Sociedade de bem-estar (*welfare society*)” mas as convicções associadas, subjacentes à *nova direita* não têm por fim último e determinante a equitativa distribuição de bens e serviços, de modo mais eficiente e eficaz até, e universal também, mas apenas de mais um meio de apropriação de recursos de muitos para os canalizar para alguns. É certo e conhecido que a argumentação usada de despesismo, de laxismo, de comodismo, de *mau-serviço* etc., etc., são apenas argumentos de impacto, sem dúvida, mediáticos reconhece-se, onde “alguma verdade subsiste ou transparece, para que o que se esconde ou se omite” prevaleça.

Também é justo reconhecer que os *abusos*, o *deixa correr* a nível da classe política dirigente, durante décadas, tendo por último desígnio perpetuar-se no poder, lançando dinheiro sobre os problemas, tentando tudo e todos satisfazer, usando o “Estado social” como bandeira(!) para manter o poder (tão atual, no discurso de alguns de hoje) contribuiu para este surgimento, para esta movimentação. Neste sentido, a educação é vista como uma área de negócio, como mais uma *utility*²⁶, libertando-se assim do encargo de “uma forma de acréscimo humanista à nossa existência”. A vantagem das *utilities* é que representam um *mercado vasto* – todo o ser humano delas depende e necessita – e um *mercado cativo* – nenhum ser humano pode delas prescindir.

Assim, escolas privadas com financiamento público – tipo cheque-ensino – asseguram a alimentação de recursos ao novo sistema, estando este livre, em larga medida, de

²⁶ Uma necessidade ou serviço básicos a suprir, como a água, a energia, as comunicações, os combustíveis, etc. (comparativamente à educação esta conceção, em estágio mais avançado, já se aplica, em certa medida, à saúde, à segurança).

constrangimentos quer administrativos quer, em limite, pedagógico-didático-curriculares. Tanto mais que se asseguram todas as vantagens sempre propaladas: livre escolha, liberdade individual, eficácia de um mercado competitivo, racionalização, produtividade, eficiência, rentabilização... E se, e quando, na prática pouco ou nada disto se verificar?

É legítimo reconhecer que o direito ou possibilidade de escolha também traz implícito o direito ou a possibilidade de rejeição! Se as famílias, com o financiamento público via cheque-ensino, podem optar, escolher a escola que melhor as serve, não poderá a escola, também, com o mesmo argumento, rejeitar fundamentadamente a escolha?

Nos casos de inconformidade grave da vida social escolar, na disfuncionalidade de comportamentos sociais (ou até criminais) não pode a escola exercer esse direito de exclusão?

Ou na vigência do contrato estabelecido “de ensino e de aprendizagem” a escola denunciar o contrato, em caso de justa causa, dando origem a um “acerto de contas”?

Assume-se que sim... A liberdade exige responsabilidade. Nesta linha de entendimento discorre Santana Castilho (2011):

“De outro modo, estaremos a ajudar a formar pequenos delinquentes. Estaremos a permitir que alguns pré-marginais inviabilizem o normal funcionamento de toda uma turma e da própria escola. As aulas não são atividades lúdicas, não podem obedecer às regras do recreio e os alunos não se podem comportar dentro delas como se estivessem numa tertúlia de amigos.”
(pp. 56-57)

Certo porém que, de imediato, se porá o caso de, perante a transferência (expulsão) imposta, o “infrator” só obtiver recusas ou não conseguir alternativas de ensino. O que se impõe fazer?

Na conjuntura atual, não sabemos²⁷...teremos eventualmente de perguntar ao agente gerador do conflito. Apenas sabemos, desde sempre, que a impunidade destrói todo e qualquer projeto educativo seja público ou seja privado. Não estará aqui, na responsabilidade impune, a raiz da séria desvalorização da escola pública estatal?

²⁷ Na Região Autónoma dos Açores surge um princípio de resposta, na imposição de contraordenações aos encarregados de educação por atos e comportamentos dos seus educandos, por alteração do Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, publicado no Diário da República, 1ª série, n.º 226, de 24 de novembro de 2011, instituídas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 32/2011/A, nomeadamente no seu art.º 20º.

2.2. A liberdade de escolher a escola

Ter o (um) direito não significa ou não implica
ter a capacidade de o exercer
porque não se sabe ou porque não se pode.
O autor

Não se deve confundir sistema público de ensino – vulgo, escola pública estatal – com serviço público de ensino, pois este tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas, via financiamento público através do “*cheque-ensino*”... A liberdade de escolha na sua essência. Como afirma Alfred Fernández e J.-D. Norman (s/d)

“(...) lutar pela liberdade de escolha dos pais ou, de uma forma mais geral, pela liberdade de ensino é, antes de mais, militar a favor de uma ideia. Os defensores da liberdade são, regra geral, «idealistas», devendo considerar-se esta palavra na sua aceção nobre: «procura de um ideal». Contudo, no contexto de crise descrito a escolha dos pais deve ser vista, na maioria das vezes, não como um ideal, que consagraria um desenvolvimento positivo da humanidade em direção a mais liberdade e mais responsabilidade, mas, de forma mais prosaica, como um meio concreto de corrigir os desvios de um sistema escolar excessivamente centralizado ou como uma solução possível para colmatar as lacunas da escola atual.” (p. 20)

Tomando como base de argumentação o princípio da “liberdade de aprender, liberdade de ensinar”, o discurso neoliberal elegeu como verdade absoluta o que designou por fracasso da educação pública, traduzido pelos fracos resultados obtidos pelos alunos portugueses em provas internacionais (PISA) e nos exames nacionais do 12.º ano. A pressão para o estabelecimento, publicação e divulgação de um *ranking* nacional de escolas e o financiamento direto às famílias através de cheques-ensino são as bandeiras recorrentemente vindas a utilizar. Uma das dimensões mais importantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (revista)²⁸ é justamente a abertura da educação à iniciativa e aos interesses privados, seja através da introdução do modelo empresarial no domínio da gestão das escolas, seja através do fim do monopólio do Estado no fornecimento da educação pública, explanada no seu capítulo VIII – Ensino particular e cooperativo²⁹, art. 57º a 61º.

²⁸ Lei n.º 46/2005 de 30 de agosto.

²⁹ **Artigo 57.º - Especificidade**

1 – É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos.

Partindo do pressuposto de que o excesso de regulação da tutela retirou às escolas públicas estatais a capacidade de inovação e de resposta, a promoção da mudança educacional só será possível através da livre escolha e seleção destas pelas famílias, na sua tipologia e características, no sentido da redução//eliminação dos desperdícios de recursos, da pouca orientação para os objetivos e quase nenhuma competitividade entre as mesmas, o que leva a um nível irrisório de inovação nas técnicas de ensino, e do aumento da autonomia, eficiência e inovação na educação.

E se autonomia é necessária e exigida... o quebrar de amarras de despachos, despachos normativos, esclarecimentos, aditamentos, interpretações, etc., etc., que diariamente sufocam e afundam em titubiência de rumo e de ação as escolas públicas estatais tem de acontecer. O centralismo “normativista” e burocrático, sufoco da real autonomia do sistema de ensino, não tem razão de ser e de acontecer. A este propósito critica assertivamente Santana Castilho (2011)

“Quanto a autonomia... Autonomia significa capacidade de uma instituição se autogovernar, decidindo livremente sobre as normas que regularão a sua própria conduta, longe de qualquer condicionante restritiva, vinda do poder central. Se se quiser, a este conceito comum podemos adicionar essoutro de maior rigor técnico-jurídico, segundo o qual a autonomia se identifica pela capacidade que uma instituição tenha de produzir atos definitivamente e executórios, apenas derogáveis em sede de recurso contencioso. Ora todos sabemos que nenhuma destas características é pertença da escola.” (p. 64)

A regulação e a fiscalização é o caminho a seguir e o cheque-ensino assume-se como instrumento de orientação. A sua implementação constitui, então, uma iniciativa no sentido de rever o financiamento do ensino e colocar no mercado a organização e funcionamento do

2 – O ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatuto próprios, que devem subordinar-se ao disposto na presente lei.

Artigo 58.º - Articulação com a rede escolar

1 – Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar.

2 – No alargamento ou no ajustamento da sede o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspetiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade.(...)

Artigo 61.º - Intervenção do Estado

1 – O Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo.

2 – O Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efetivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas.

sistema educativo. O cheque-ensino consiste num sistema de financiamento público do ensino em que os pais (encarregados de educação) receberiam do governo um certificado para ser usado no pagamento de propinas em qualquer escola pública ou privada *aprovada*. Presumivelmente, a competição conduziria a um maior leque de escolhas, incrementando a diversidade de oferta, aumentando a eficiência e inovação na educação, dado que as escolas teriam incentivos financeiros para atrair e manter os seus efetivos escolares.

Os defensores argumentam que as famílias necessitam de mais escolhas e que o cheque-ensino proporcionará competição e uma melhor eficácia e produtividade escolar na gestão dos dinheiros públicos. Também, que irá melhorar o desempenho académico dos alunos porque frequentariam as escolas da sua escolha, vinculando as famílias, ao mesmo tempo que iria ainda tornar todas as escolas mais produtivas e apelativas. Segundo Herbert J. Walberg (s/d):

“A concorrência (...) promove o que de melhor existe nas pessoas e organizações, não apenas porque a concorrência é apelativa para os empreendedores que procuram o lucro, mas também porque as pessoas querem inovar, ser reconhecidas pelos outros, e atingir os seus objetivos com êxito. Os concorrentes proporcionam pontos de referência para se medir o esforço individual e também lições valiosas sobre o que deve e não deve ser feito. Os defensores do cheque escolar também argumentaram que, uma vez dada a possibilidade de os pais escolherem a escola dos filhos, eles seriam encorajados a participar na vida escolar, o que, por sua vez, está positivamente relacionado com a aprendizagem dos alunos.” (p.49).

Os detratores argumentam que o cheque-ensino produzirá, antes de mais, lucros empresariais e custos de *marketing* que poderiam ser usados para prestar melhores serviços educacionais, conduzirão ao aumento de desigualdades nos resultados educativos e tornarão mais fraca a experiência educacional comum necessária à democracia. Também, que não haverá melhorias no nível do desempenho académico dos alunos matriculados em escolas da sua escolha, depois de controladas e aferidas as diferenças relativamente aos quadros de referência dos alunos e motivação dos pais (encarregados de educação). Ainda Herbert J. Walberg (s/d):

“A concorrência (...) é imprópria da educação e desencoraja e cria dificuldades aos bons professores e administradores que pretendem cooperar entre si, tendo em vista o bem dos seus alunos. Eles também alertaram que os pais poderão estar mal preparados para escolher as melhores escolas para os seus filhos; que as crianças oriundas de minorias e com dificuldades de aprendizagem seriam deixadas para trás; que as escolas poderiam agravar a segregação

racial; e que as escolas públicas iriam ser prejudicadas devido à perda dos seus melhores alunos e recursos financeiros. (p.49).

Na “balança” dos argumentos pró e contra estão, como sempre, opções sócio-políticas do modelo social a defender ou implementar. Consoante a perspectiva, ora se ensina ora se aprende, ora se investe ora se gasta. O que é factual é que o sistema de ensino público obrigatório(!) maioritariamente em vigor não responde às exigências e anseios sociais: desperdiça-se.

2.3. A responsabilidade da liberdade de escolher a escola

A liberdade exige discernimento na decisão e decisão com responsabilidade. O problema é que em Portugal há uma grande desigualdade, não apenas social, mas também cultural. Uma vez que muitas famílias têm um nível educacional e cultural baixo, demonstram dificuldade em saber avaliar a qualidade de uma determinada escola, demonstram dificuldade em saber perceber se uma determinada escola ensina bem os seus filhos ou se só finge que os ensina. Pode-se questionar se, postas perante a liberdade que o sistema de cheque-ensino lhes proporciona, as famílias procurarão de facto melhorar a educação dos seus filhos ou se não procurarão apenas um sítio onde os deixar – a escola a tempo inteiro – e no qual eles recebam, tão depressa quanto possível, um *diploma*. A este propósito Santana Castilho (2011) afirma,

“Todos os pais portugueses são coercivamente sujeitos a submeter os seus filhos a um ensino universal. Esse, complementado pelo conceito de “Escola a tempo inteiro”, assenta numa estrutura curricular que mantém as crianças do ensino básico sentadas nos bancos da Escola mais tempo que aquele que os pais passam nas fábricas ou noutros empregos. E o que brada aos céus é que não só não se incomodam com esta clausura como, parece, aplaudem-na e clamam, pasme-se, pela sua reprodução no secundário [já conseguida].” (p. 27)

Muitos pais portugueses, aliás, prestam uma atenção quase nula à formação dos seus filhos – delegando tudo ou quase –, porque não têm disponibilidade ou conhecimentos para os apoiar nessa formação, e/ou, mais uma vez custando afirmar, não a valorizam como meio de realização pessoal, de ascensão e integração sociais. Também aqui Santana Castilho (2011) não fica indiferente,

“O absolutismo moral e vários dogmas éticos tradicionais e universais foram substituídos por “morais” aberrantes, que derivam da preponderância dos “direitos individuais” sobre os pilares seculares da vivência coletiva. Os pais deixaram de ser aliados primeiros do professor na modelação dos filhos. Hoje, delegam neles todas as responsabilidades, mesmo as indelegáveis. E depois acusam e exigem. (...) Em nome de direitos sociais, exigem aos docentes que sejam, cumulativamente, pais e mães por delegação, educadores sexuais, ambientais, rodoviários e cívicos, médicos e psiquiatras e tudo o mais que o relativismo laxista em que caímos despeja na Escola.” (p. 14)

E há fatores geográficos, de interioridade e isolamento, que potenciam ou inibem a capacidade de oferta e de seleção da “boa” educação. Aqueles que estão fora das áreas metropolitanas ou dos grandes centros urbanos e das suas capacidades de oferta de formação e das suas redes de transporte públicos ou não (mais ou menos eficientes) de modo a permitir a efetiva escolha e/ou seleção das escolas, terão essa sua capacidade fatalmente diminuída ou inexistente. Também, nem todos podem escolher a “melhor escola” disponível e/ou apetecível por óbvias razões...

Ainda, afirmando-se que todos os pais são e devem ser livres de escolher, e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher, as “ideologias do mercado” – dos *quase-mercados educacionais*, via cheque-ensino – permitem, desresponsabilizando-se, uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas “pobres”) e o estereótipo de maus pais//pais irresponsáveis, resultando daí a clássica “culpabilização da vítima”, em que os eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao “sistema”, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais e falta de empenho dos estudantes. Também não será, num contexto sócio-económico em que largas franjas de famílias portuguesas lutam pela sobrevivência, a relevância do investimento na formação – para mais sem garantia de sucesso profissional – o aspeto de vida mais preponderante.

3. O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO SISTEMA DE ENSINO

Refletir é desarrumar os pensamentos
Jean Rostand, (1894-1977)

Financiar as escolas mediante o cumprimento de objetivos, avaliar os resultados das políticas educativas já em vigor, tendo em vista a contenção de custos no setor do Ensino - são algumas

das medidas que constam do *memorandum* de entendimento³⁰ entre o Governo e a “Missão Conjunta” –, e que se espera possam ainda contribuir para a diminuição do abandono escolar e o aumento das qualificações. As escolas públicas estatais terão de prestar contas sobre os resultados obtidos e serão financiadas com base na avaliação e evolução de desempenho. O mesmo se aplicará às escolas profissionais e particulares com contratos de associação, cujo financiamento terá ainda como referência o custo por turma. Assim, os incentivos ficarão em ambos os casos associados a critérios de qualidade a garantir através da regulação e da fiscalização da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, sustentada num plano de ação que garanta a qualidade, atratividade e relevância do mercado de trabalho de educação e formação profissional. Sobre o impacto das medidas acordadas do lado das famílias, em termos fiscais, não se observa no memorando de entendimento, segundo Roberto Carneiro³¹,

“(…) nada que implique concretamente menores deduções em sede de Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS) das despesas em educação”.³²

Nas possibilidades de financiamento do ensino que nos importa, este pode ser por via direta – cheque-ensino - ou indireta – dedução fiscal. O financiamento via cheque-ensino, é, na sua génese, um financiamento direto às famílias de aplicação livre e universal às escolas de direito público ou de direito privado – “o dinheiro segue o aluno”. A dedução fiscal é um financiamento indireto, antecipado pelas famílias que pagam “à cabeça” o ensino.

E deverá o financiamento de ensino ser exclusivamente financiado com retorno dos impostos diretos pagos pelas famílias? Não, o sistema de dedução nos impostos só poderia ser usado por aqueles que pagam impostos, aqueles cujos rendimentos atingem já um valor suficiente para serem tributados, e, mesmo neste caso, apenas por aqueles que pagam um valor suficiente para obter o devido retorno fiscal a 100% das despesas elegíveis efetuadas, não sendo portanto universal. Assim, as pessoas de mais baixos rendimentos seriam afastadas da possibilidade de escolher livremente a sua escola – pública ou privada – porque, não só não têm dinheiro para a pagar (“*avançar à cabeça*”), como por este sistema, não teriam forma de ser ressarcidas – no todo ou em parte – das despesas feitas.

³⁰ A educação foi um dos setores visados no memorando entre o Governo e a equipa (Missão Conjunta) constituída pelo Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional (FMI).

³¹ *In*, “O Portal da Educação” em 06 de maio de 2011 (www.educare.pt).

³² Ao que agora se sabe a proposta governamental de Orçamento de Estado para 2012 já tal não é garantido, existindo mesmo um forte corte das despesas de e com a educação!

Portanto, o funcionamento do sistema de ensino e a sua autonomia vivenciada nas escolas tem de ter em linha de conta quer os contextos sócio-económico-culturais em que as escolas, públicas estatais (especialmente estas) ou de direito privado (aderentes ao sistema), se inserem e a sua real capacidade de intervenção e de ação, quer a necessidade de se definir as medidas e os métodos de financiamento – “*o dinheiro segue o aluno?*” - que permitam às famílias a escolha efetiva da sua escola, concretizando de vez a gratuitidade do sistema escolar obrigatório.

A este propósito, importa referir os principais aspetos distintivos sobre o sistema das “*charter schools*” e dos cheques-ensino (*vouchers*), tema central desta dissertação. Se no primeiro “*o dinheiro segue a escola...*”, no segundo “*o dinheiro segue o aluno...*”. Segundo elucida Barroso (2003),

As “*charter schools*” são escolas públicas que estão em grande parte isentas da regulamentação estatal e local, mediante um contrato, temporalmente limitado, celebrado com as autoridades escolares, tendo por base um projeto educativo próprio e um plano de desenvolvimento que são objeto de avaliação. Dispõem, por isso, de uma grande autonomia em todos os domínios – financeiro, administrativo, pedagógico, pessoal, etc. – sujeita a requisitos prévios e a processos de regulação que variam de estado para estado. (...)

O sistema do “cheque-ensino” distingue-se do anterior pois o seu objetivo é financiar o acesso dos alunos a escolas privadas. Trata-se de uma fórmula de financiamento direto às famílias, através de um cheque de um valor variável que permite pagar a totalidade ou parte das propinas exigidas pelo estabelecimento de ensino privado que é escolhido.” (pp. 95-96)

O debate sobre as vantagens ou inconvenientes de introduzir a possibilidade de escolha da escola pelas famílias suscita e remete para opções éticas e sócio-políticas gerais, funcionando esta como mecanismo de regulação do sistema público de ensino. Neste âmbito defende Francisco Vieira de Sousa³³, do Fórum para a Liberdade de Educação: “Não interessa de todo substituir um monopólio estatal por um privado. Aí sim, o Estado regulador deve atuar como garante da liberdade, garantindo que os alunos e seus pais mantêm urna efetiva possibilidade de escolha”.

³³ In, Jornal “Público”, “Liberdade para escolher uma escola vai inspirar-se nos EUA e Reino Unido” ed. de 02.Out.º2011.

3.1. Os *quasi*-mercados

Na definição de Le Grand, *quasi-mercados* são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspetos importantes. Assim as organizações competem por clientes mas não visam necessariamente a maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado (Le Grand, 1991: 1259-1260).

Estes mecanismos de *quasi-mercado* introduzidos nos sistemas educativos permitem novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das formas tradicionais exclusivamente assumidas pelo Estado.

No entanto, a criação de *quasi-mercados* em educação, o Estado não pode deixar de ter um papel ativo porque o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita – que só se verificaria para uma oferta infinita (vasta) para uma procura infinita (ampla) – mas um mercado regulado e controlado. Mas tudo isto não pode pressupor que o Estado seja “jogador” e “árbitro”, impondo a escola única, e muito menos uma escola única assente numa ideologia oficial.

É portanto com convicção que se afirma que o critério relevante é o de “bem servir”: o conceito de serviço. A orientação para o “serviço” pressupõe que a qualidade, a eficiência e a eficácia dos meios disponibilizados atingem os patamares de exigência previamente estipulados – cumprimento do currículo – e contratualizados – obediência a uma carta de princípios socioculturais e cívicos – onde se estabelecem, por necessárias, relações de médio longo prazo, que não se compadecem com o imediatismo de permutas casuísticas de serviços, despachos *à la carte*, orientações “ao sabor dos acontecimentos mediáticos” ou mudanças de orientação política, neste âmbito, educativos. A afetação de meios pressupõe encargos de ordem económica e financeira seguindo o princípio do mínimo encargo possível, isto é, aplicando **a regra do menor custo** e não **a regra do custo mais baixo**, via a *sã* concorrência do (no) mercado.

3.2. O exemplo norte-americano:

3.2.1. As "charter schools"

A experiência das *charter schools*, iniciada em 1991, no estado de Minnesota, encontra-se hoje disseminada na maioria dos estados dos EUA, contando com cerca de 4900 escolas, frequentadas por aproximadamente 1,4 milhões dos mais de 45 milhões de alunos, o que representa cerca de 1,5 por cento das escolas públicas existentes no país.

A ideia de criar um novo tipo de escola pública, onde professores, pais e comunidade local fossem responsáveis por um projeto educativo próprio e pudessem dispor de liberdade de organização interna para o concretizarem, foi lançada, no final dos anos 80, por Albert Shanker (1928-1997)³⁴, então presidente da American Federation of Teachers.

Albert Shanker sugeriu a existência de uma *magna carta* de princípios contratuais (*charter*), onde os proponentes da iniciativa da escola e as autoridades educativas estabelecessem as regras para o seu funcionamento. Para tal, seria necessário que cada estado autorizasse a criação de *charter schools*, regulasse o modo como iria apoiar financeiramente esta nova modalidade de prestação do serviço público de educação e as condições de avaliação dos seus resultados, através da publicação de leis estaduais. Presentemente, 40 estados dispõem de leis próprias que regulam a criação e funcionamento das suas *charter schools*, existindo igualmente um programa federal de apoio à sua constituição. Mas o que são as *charter schools*?

No essencial, são escolas – públicas ou privadas – que podem ser constituídas a partir de escolas públicas já existentes ou a criar, por iniciativas de pais, professores, associações, empresas, associações ou líderes locais, etc. que, mediante a realização de um contrato com as autoridades educativas, se comprometem a realizar um determinado projeto educativo. No contrato são definidos em detalhe a missão da escola, o seu programa, as metas que se propõe alcançar, os alunos a que se destina, os métodos de avaliação e os resultados que pretende atingir, bem como o financiamento atribuído e a duração do contrato, normalmente entre 3 a 5 anos.

³⁴ <http://education.stateuniversity.com/pages/2418/Shanker-Albert1928-1997.html> (acedido em 09.Julho/2011).

Financiadas pelo Estado – “o dinheiro segue a escola...” –, os valores variam, no entanto, de escola para escola. Cada escola gere o seu próprio orçamento. Decidem quanto pagam aos professores e aos funcionários – dentro de um intervalo de valores legalmente estipulado –, mas não podem escolher os seus alunos.

A frequência é gratuita e no caso de o número de candidatos ser maior do que as vagas existentes, os alunos são escolhidos aleatoriamente. As escolas são obrigadas a apresentar um relatório financeiro e de desempenho anual.

Assim, entre as razões apontadas com mais frequência para a criação de uma *charter school* está sobretudo a possibilidade de concretizar uma visão educativa, liberta dos constrangimentos das escolas públicas tradicionais e que sirva melhor as necessidades e os anseios de uma dada população ou comunidade.

A avaliação do desempenho de cada *charter school* faz parte da sua condição estatutária, conferindo-lhe a responsabilidade pela prestação de contas sobre os seus resultados. Assim, todas as escolas participam nos programas de avaliação da aprendizagem existentes a nível nacional, administram os testes de aferição aos seus alunos, divulgam os resultados obtidos, reportam anualmente os seus progressos e são objeto de sanções quando o seu desempenho é considerado inadequado.

Quando os objetivos propostos não são atingidos, o Estado pode reduzir o financiamento ou até mesmo encerrar as portas do estabelecimento de ensino.

Charles Glenn, professor de política e administração educacional da Universidade de Boston e um dos oradores na conferência sobre “*Autonomia da Escola: a experiência das charter schools na América*”, que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian (Fev.º/2008), em Lisboa, numa organização do Fórum para a Liberdade de Educação, conclui³⁵;

“Combinam o melhor das escolas privadas com o melhor das escolas públicas”.

Com a particularidade de conferirem autonomia aos professores, liberdade de escolha do estabelecimento de ensino aos pais e uma certa fiscalização exterior, as *charter schools* são escolas integradas no sistema público de ensino, de propriedade pública ou privada, semiautónomas que funcionam de acordo com o contrato estabelecido com o Estado. Este

³⁵ In, www.educare.pt: Santos, Joana S., “Escolas com autonomia e liberdade de escolha”, (2008).

contrato é uma *magna carta de princípios* que define o seu funcionamento, os seus objetivos e também como será medido o padrão de sucesso.

Ainda para Charles Glenn, a popularidade das *charter schools* justifica-se por responderem a dois problemas fundamentais.

Por um lado, contribuem para uma maior preocupação com a qualidade educativa e melhoram o estatuto profissional dos professores.

Por outro, promovem a justiça e igualdade de oportunidades para crianças, independentemente das suas capacidades financeiras, quebrando assim a relação entre a localização das escolas e o sistema educativo que proporcionam. A base para que funcionem em pleno reside na autonomia, na liberdade e na responsabilização.

Mas as *charter schools* não são consensuais.

Entre as críticas que lhes são apontadas está o facto de funcionarem também como um negócio, estando, por isso, sujeitas às leis de mercado. E há também quem defenda que são escolas elitistas e que contribuem para a segregação - seja por via sócio-económica, étnica ou incapacidades físicas ou intelectuais(!).

A favor surge a defesa do princípio da escolha livre e autónoma dos pais da sua escola e que estas prestam serviços educativos de qualidade com menores custos do que as escolas públicas tradicionais.

Numa tentativa de aproximação ao caso português, David Justino³⁶, ex-ministro da Educação, aponta as escolas com contratos de associação “*como as nossas charter schools, mas sem a responsabilização e a autonomia das originais*”.

Também Rodrigo Queiroz e Melo, Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, estabelece os seguintes paralelismos³⁷:

“Os contratos simples, através dos quais o Estado paga uma parte das propinas às famílias que optem pelo ensino particular independente, desde que tenham um rendimento *per capita* inferior a cerca de 541 euros, são uma forma de *cheque-ensino*, já os 92 colégios com contratos de associação são uma forma de *charter schools*.”

³⁶ In, www.educare.pt: cit. Santos, Joana S., “Escolas com autonomia e liberdade de escolha”, (2008).

³⁷ In, Jornal “Público”, “Liberdade para escolher uma escola vai inspirar-se nos EUA e Reino Unido” edição de 2 de outubro de 2011.

3.2.2. As “magnet schools”

As “magnet schools”³⁸ são “escolas de nicho”, escolas especializadas parte do sistema escolar público e são sobretudo um fenómeno urbano³⁹. Os alunos são normalmente inscritos nas escolas tendo em conta a sua localização e a maioria frequenta a escola que fica mais perto da sua residência. Porém pode não ser sempre assim, porque com as *magnet schools* o sistema escolar público criou escolas que existem fora dos limites de residência definidos.

As *magnet schools* fazem parte do sistema escolar público mas são diferentes das escolas privadas ou confessionais (paroquiais) na medida em que o objetivo é terem algo especial a oferecer, normalmente têm formas de ensino alternativas ou mais motivadoras, algo que as escolas tradicionais⁴⁰ não têm e que faz com que os alunos se sintam atraídos a frequentá-las. Também diferem das *charter schools* na medida em que, em termos burocráticos, continuam a fazer parte do sistema escolar público dependendo da administração escolar pública (não funcionam de forma independente), enquanto as *charter schools* têm um modelo organizacional diferente, i.e., têm uma *magna-carta* que as desobriga a uma administração escolar normal.

As *magnet schools* atuam no 1º, 2º e 3º ciclos e secundário – ocasionalmente têm vários níveis na mesma turma –, mas são ainda diferentes das outras escolas públicas na medida em que recebem financiamento adicional que lhes permite gastar mais dinheiro com os seus alunos, despesas, professores, programas, etc.

As “magnet schools” têm três características distintivas:

- Um currículo ou abordagem pedagógica diferente;
- Atraem alunos de fora das zonas delimitadas;
- Têm na diversidade um objetivo explícito.

³⁸ <http://www.publicschoolreview.com/articles/2> (acedido em 10.Julho/2011).

³⁹ De acordo com o Departamento de Educação dos EUA, mais de metade das grandes escolas nas zonas urbanas têm programas “magnet schools” por comparação a menos de 10% nas zonas suburbanas.

⁴⁰ Também há escolas públicas que no entanto, não sendo *magnet schools*, oferecem boas experiências académicas.

3.2.2.1. Vantagens e desvantagens das “magnet schools”

Os apoiantes das *magnet schools* referem o sucesso destas escolas, ao retirar os alunos das escolas da sua área de residência, sobre o nível de sucesso académico obtido, as ofertas educativas que proporcionam às famílias em comparação com as restantes escolas e o efeito duradouro das mesmas no sistema escolar público. Estas escolas têm programas especializados que dão mais ênfase a uma área ou método de ensino⁴¹, permitindo aos alunos e professores um maior envolvimento na escola. Isto ajuda os alunos a ultrapassar os objetivos que teriam atingido nas escolas da sua residência.

As *magnet schools* aumentam as opções disponíveis para pais e alunos das zonas urbanas, mas permitem-lhes permanecer no sistema escolar público.

Os críticos referem a injustiça das *magnet schools* em geral, como estas escolas “magoam” as escolas públicas das redondezas tirando-lhes os alunos brilhantes, de como o processo de admissão impede a frequência de crianças que iriam tirar vantagem da experiência das *magnet schools*, os problemas que advêm da diversidade de alunos e o modo como estas escolas retiram os recursos que seriam atribuídos às outras escolas do sistema público. Ainda, algumas interrogações críticas ao sistema das *magnet schools*:

Se as famílias são encorajadas a mudar os seus filhos para as *magnet schools* porque estas são melhores, porque não fazer de todas as escolas *magnet schools*?

Porque devem as “*magnet schools*” receber fundos extra para que façam delas programas especiais?

E o que acontece aos alunos que são rejeitados?

Outra crítica é que as *magnet schools*, ao mesmo tempo que podem fomentar segregações geográficas, encorajam a segregação dos alunos com base nas suas capacidades e talentos. Os critérios de admissão seletiva das *magnet schools* funcionam muitas vezes como um obstáculo aos alunos com más notas ou registos de mau comportamento ou falta de assiduidade que querem frequentar estas escolas. Por isso, as *magnet schools* podem não estar abertas a todos os alunos que delas necessitam. Cerca de 30% de todas as *magnet schools* usam critérios de seleção para decidir quem pode frequentar as suas escolas.

⁴¹ Os promotores das “*magnet schools*” dizem que o progresso feito ao nível das metodologias de ensino nas “*magnet schools*” é normalmente partilhado com as escolas das redondezas de modo a que as outras escolas beneficiem deste progresso.

Muitas destas críticas estão relacionadas com aspetos filosóficos das *magnet schools* e não se centram no desempenho académico ou nas experiências pedagógicas dos alunos que as frequentam.

3.3. O exemplo holandês: *The schools to the Parents*.

É reconhecido⁴² ao sistema educativo holandês a sua elevada qualidade educativa associada a uma eficiente gestão de recursos. O Estado garante o acesso gratuito a todos os alunos, mesmo quando frequentam escolas privadas. Acresce que a Holanda é ainda reconhecida pelo seu sucesso em termos de integração social nas escolas, particularmente com a integração de emigrantes e população com necessidades educativas especiais. A qualidade do sistema holandês assenta:

- Na escolha da escola pelas famílias e na existência de várias escolas em concorrência, como um indutor para a melhoria da qualidade do sistema de ensino Holandês – as escolas adaptam-se, atualizam-se, num processo reflexivo, às necessidades sociais e ao sentir das famílias, auto-obrigandoas à inovação nas pedagogias, investimentos na formação dos professores e na criatividade para a resolução de novas situações sociais, fruto da sua autonomia pedagógico-didático-curricular e gestão financeira.
- Na gratuidade de todo o ensino, em que o Estado entrega à escola um valor por aluno – não um crédito fiscal à família –, tendo em conta o grau de ensino e as especificidades do meio, num sistema equitativo entre a escola estatal e não estatal que obriga à imparcialidade do Estado – assume-se “árbitro” e não “jogador”⁴³ .;
- Na transparência colocada ao dispor dos cidadãos, dos dados de educação, dos resultados de cada escola (medidos em termos de valor acrescentado) e do custo por aluno de cada escola⁴⁴ .;

⁴² Banco Mundial, in “*Private Education Provision and Public Finance – the Netherlands(2010)*”.

⁴³ A não proteção das escolas estatais despoleta a autonomia pedagógica e financeira, onde todas as escolas têm de melhorar permanentemente os seus resultados educativos e a sua gestão financeira, utilizando os casos de sucesso como referência.

⁴⁴ Acréscimo de exigência quer com as escolas e quer com a gestão do Estado.

- No Estado⁴⁵ que funciona como garante de toda a rede escolar, pública ou privada, por tal requerendo e exigindo o aperfeiçoamento atento e permanente dos mecanismos de avaliação de desempenho das escolas.

“*The schools to the Parents*” reivindicou a *escolha da escola* em 1917 e em pouco tempo transformou a Holanda num dos melhores sistemas públicos de ensino do mundo, em que 70% das escolas públicas são de gestão privadas (i.e., escolas com contratos de “associação”).

3.4. O exemplo sueco: *Sweden's choice*.

Iniciada em 1990 em resposta à necessidade de melhoria de qualidade do ensino e adaptação à estrutura social, a Suécia encetou uma reforma educativa em que de um sistema público estatal e centralizado, hoje oferece um sistema público de ensino com ofertas múltiplas e autónomas em que os pais têm direito à escolha da escola.

Segundo Francisco Vieira de Sousa (s/d),

“O conjunto de alterações introduzidas no sistema de ensino entre 1990 e 2006 obedeceu a três grandes princípios orientadores:

- (1) descentralização, com a responsabilidade sobre a gestão das escolas a passar do governo central para os municípios, incluindo, em grande medida, as respetivas obrigações financeiras;
- (2) responsabilização, com uma forte diminuição do grau de regulamentação e a introdução de um modelo de funcionamento assente sobretudo na definição e cumprimento de objetivos; e
- (3) escolha, que se tornou parte integrante do sistema de ensino, quer pela possibilidade de escolha da escola quer pela escolha do percurso académico.

Em resultado destas alterações, o sistema de ensino sueco encerra em si um enorme dinamismo e é extremamente aberto à inovação e criatividade, (...)” (p. 113)

Neste universo de escolas públicas diversificadas há escolas estatais, privadas e cooperativas, todas pertencendo à rede pública e gratuitas, já que o financiamento é canalizado em função da qualidade e do desempenho do serviço prestado e, conseqüentemente, alvo da escolha e preferência das famílias. Conforme afirmações de Per Unckel, ex-Ministro da Educação da Suécia,

⁴⁵ Através de um ministério de educação, liberto da gestão escolar das escolas estatais, de estrutura muito ágil, com poucas centenas de funcionários altamente qualificados, para assessorarem, satisfazendo, as escolas e as famílias, sempre com a atenção à avaliação das políticas educativas.

“O sistema público financia as escolas, sejam de direito público ou privado, num sistema de antimonopólio do sistema de ensino, que pela sua importância não pode ser assegurado apenas por um prestador ou fornecedor, pois este sistema monopolista não permite satisfazer todas as necessidades e interesses dos alunos e suas famílias. O financiamento “*segue o aluno*” e as suas preferências e escolhas, e não as instituições.” (New York Times, março.2009 – tradução livre)

No essencial promover uma sã e frutuosa concorrência.

3.5. O exemplo inglês:

3.5.1. o que são as *free schools*?

As *free schools* funcionam da seguinte forma:

O Estado financia os alunos, que só pagam as atividades extracurriculares, e a gestão das escolas fica livre da interferência da burocracia central, regional e local. As novas escolas estão a ser criadas (ou propostas de criação) por grupos de pais e de professores, associações de pais, organismos privados que se dedicam à solidariedade social, de organizações ligadas às mais diversas confissões religiosas (católicas, anglicanas, evangélicas, hindus e islâmicas), de empresas, de banqueiros e filantropos que funcionam com apoios financeiros estatais e que têm autonomia para conceber um currículo próprio – autonomia curricular – e a capacidade para recrutar professores⁴⁶ (os seus professores) sem obedecerem aos critérios impostos às (pelas) escolas estatais.

As *free schools* podem também ser criadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), empresas do ramo da educação e universidades. O Ministério da Educação assina contrato com a direção das *free schools* e estas comprometem-se a atingir determinados resultados no espaço de 3 ou 4 anos (ciclo de escolaridade). O Estado paga um determinado montante por aluno – qualquer aluno – e estabelece um contrato com a escola. Da avaliação positiva depende a continuidade dos apoios estatais. No essencial, as *free schools* são escolas que funcionam fora do controlo das autoridades educativas regionais e locais, operando em

⁴⁶ Está implícito que o restante “*staff*” administrativo e operacional são competências próprias das escolas.

completa autonomia. As escolas livres não podem selecionar os alunos com base nas capacidades (nas avaliações, vulgo “notas”) ou nos rendimentos económicos, nem podem cobrar propinas. São escolas financiadas pelo Estado mas com gestão privada, um regime (não o conceito) semelhante às *charter schools* ou, de algum modo, às escolas com contratos de associação.

3.5.2. O que são as *academies*?

As *academies*⁴⁷ (academias) são escolas de financiamento público que funcionam fora do controlo da autoridade local. As entidades governamentais descrevem-nas como escolas independentes com financiamento estatal. Essencialmente, as *academies* têm maior liberdade do que as escolas públicas no que diz respeito a finanças, currículo e contratação de professores.

A diferença-chave é que são financiadas diretamente pelo governo central, em vez de obterem o financiamento via autoridade local. As academias recebem o financiamento diretamente da *Young People’s Education Agency*, uma agência do Departamento de Educação, e não da autoridade local. Para além disso, recebem o dinheiro que antes era gerido pela autoridade local para serviços adicionais em todas as escolas, como por exemplo para ajudar alunos com necessidades educativas especiais. Estima-se que seja entre 4 e 10% dos fundos atribuídos à escola. As *academies* recebem a mesma quantia por aluno que as escolas receberiam da autoridade local, a que acresce o valor para cobrir os serviços que já não são prestados pela autoridade local. No entanto, as *academies* têm uma grande liberdade na gestão dos seus orçamentos no sentido de melhor favorecer os seus alunos.

Algumas *academies* terão um patrocinador, normalmente aquelas que foram criadas para substituir as escolas com piores resultados. Os patrocinadores têm várias proveniências, nomeadamente escolas de sucesso, negócios, universidades, organizações de beneficência e órgãos religiosos. Os patrocinadores são responsáveis por melhorar o desempenho das suas escolas. Eles fazem-no desafiando o pensamento tradicional sobre a gestão e o funcionamento

⁴⁷ In, <http://www.bbc.co.uk/news/10161371>; <http://www.education.gov.uk/schools/leadership> (acedido em 09.Julho/2011).

das escolas. Pretendem fazer um corte radical com a cultura de baixas aspirações e realização pessoal//profissional. A visão e liderança do patrocinador são vitais em cada projeto.

As “*academies*” não têm de seguir o currículo nacional. Podem escolher o seu próprio currículo, desde que seja “abrangente e equilibrado” e beneficiam de maior autonomia e de liberdade para inovar e elevar o padrão de exigência. Esta inclui:

- Ausência de controlo por parte da autoridade local;
- A capacidade de definir a contratação (pagamento e condições de trabalho) do pessoal;
- Liberdade de escolha do currículo;
- A capacidade de alterar a duração dos períodos escolares e dos tempos letivos diários.

As *academies* têm de cumprir a lei e as orientações em termos de admissões, necessidades educativas especiais e exclusões, tal como as restantes escolas. As escolas que já selecionam todos ou parte dos seus alunos podem continuar a fazê-lo enquanto academias, mas as escolas que se transformarem em academias não podem passar a ser escolas seletivas.

Também se pretende atribuir outras liberdades às *academies* no sentido de estabelecerem parcerias com entidades locais e terem como oferta a educação para jovens dos 14 aos 19, que depende da aprovação da Lei da Educação 2011.

Atualmente há mais de 200 *academies* em Inglaterra, todas escolas secundárias. Foram criadas como forma de, literalmente, “dar a volta” às escolas com piores resultados educativos e às escolas em áreas desfavorecidas.

3.5.3. O que são as *creative and media studio schools*?

As “*creative and media studio schools*”⁴⁸ (escolas focadas nas tecnologias de informação e comunicação e de comunicação social) são um novo modelo de escola pública para jovens com as mais diversas aptidões, entre os 14 e os 19 anos, que não se encontram no modelo de escola tradicional. Baseadas numa vasta pesquisa e na melhor prática, elas oferecem uma abordagem prática e inovadora à aprendizagem, envolvendo projetos empresariais e trabalho real.

São escolas de “nicho” em que se aprende fazendo, com o desenvolvimento e implementação de projetos específicos. São escolas financiadas pelo Estado mas com gestão privada, um

⁴⁸ In, <http://studio-school.org.uk/about/> (acedido em 09.Julho/2011)

regime (não o conceito) semelhante às escolas com contratos de associação. Na sua conceção está a visão de que esta abordagem mais prática pode melhor equipar os jovens com as competências e experiências de que necessitam para serem bem sucedidos. Num país em que a maioria das aulas é ainda lecionada de modo tradicional, as *studio schools* abrem um novo caminho no sistema educativo britânico, oferecendo uma educação prática e inovadora com raízes no mundo real.

3.5.3.1. Os elementos essenciais

A essência das *studio schools* avalia-se em seis os elementos-chave:

- *Competências empresariais e de empregabilidade* – os alunos são apoiados para desenvolverem as competências-chave de que necessitam para poderem ser bem sucedidos em termos de empregabilidade e de vida ativa;
- *Qualificações essenciais* – os alunos aprendem o currículo nacional e trabalham no sentido de atingir as competências essenciais do Nível 2;
- *Currículo personalizado* – os alunos mantêm contacto frequente com o seu ‘tutor’ para ajustarem o currículo às suas necessidades e aspirações pessoais;
- *Aprendizagem prática* – a aprendizagem dos alunos é feita principalmente pela implementação de projetos temáticos envolvendo a escola, as empresas locais e a comunidade envolvente;
- *Trabalho real* – os alunos passam uma boa parte do horário letivo semanal em trabalho real;
- *Escolas pequenas* – os alunos aprendem num ambiente educativo personalizado, acolhedor e de pequenas dimensões, com cerca de 300 alunos.

3.5.3.2. O currículo

A sua excelência académica está na essência da oferta formativa das *studio schools*. Os alunos seguem o currículo nacional e obtêm as mesmas competências essenciais da escola tradicional.

O que torna as *creative and media studio schools* únicas não é o que oferecem, mas a forma como o fazem. As *studio schools* retiram a aprendizagem do contexto de sala de aula tradicional, associando-a às empresas locais e à comunidade envolvente, trabalhando o currículo a partir da implementação de projetos temáticos. Há exemplos suficientes que mostram que esta abordagem prática ao currículo leva à obtenção de classificações mais elevadas, aumentando o envolvimento dos jovens, e a melhores perspectivas de trabalho.

A aprendizagem dos alunos tem origem no mundo real.

Os projetos empresariais centram-se em atividades do dia a dia, envolvendo empresas locais e organizações comunitárias. Os ‘tutores pedagógicos’, que são professores qualificados, acompanham estes projetos, assegurando que os alunos adquirem as competências essenciais de que necessitam para progredir.

Os alunos trabalham especificamente as qualificações artística e dos meios de comunicação social (níveis 2 e 3), que são a essência da oferta curricular. Eles passam também uma boa parte do horário letivo semanal em trabalho real.

Juntas, asseguram que os alunos adquirem importantes competências de empregabilidade, tais como trabalho de equipa, pensamento criativo e iniciativa, bem como fortes competências ao nível da literacia e da numeracia.

As *studio schools* também oferecem uma aprendizagem personalizada.

Cada aluno tem um ‘tutor’ com quem trabalha para desenvolver os seus programas educativos de modo a adaptarem o currículo às suas necessidades e aspirações pessoais. Esta abordagem personalizada ajuda o aluno a atingir o seu potencial num ambiente educativo acolhedor. Resulta à evidência que uma (esta) aprendizagem personalizada potencia o aumento do envolvimento comprometido, da dedicação assídua e dos resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

3.6. Aprender com as melhores práticas

Os sistemas diferenciadores de resposta formativa são pois variados, exequíveis e de “provas dadas”, testados e implementados nos países de referência no que à situação portuguesa interessa: sejam modelos de *charter schools*, sejam modelos de *cheques-ensino (vouchers)* ou outro adequado, sempre no sentido do “bem servir” e de “resposta” às necessidades parentais e sociais.

Apresenta-se na tabela n.º 5 um mapa-resumo de modelos de financiamento do ensino, no contexto europeu.

O modelo das *escolas contratualizadas ou livres*, implementado na Holanda, na Suécia, na República Checa mais recentemente, entre outros, constitui uma referência com resultados encorajadores: serviço educativo público menos dispendioso e de maior qualidade.

A redução de custos fez sobretudo com o corte nas burocracias e lideranças focadas na produção de resultados escolares – o sistema burocrático, personalizado nos burocratas das estruturas centrais, regionais e locais de educação, não “simpatizou” com este modelo de escolas pois resulta deste perda de *influência e poder*, perda de cargos e de lugares, e mesmo de empregos.

Tabela n.º 5 - CARACTERÍSTICAS DE ALGUNS PROGRAMAS DE CHEQUE-ENSINO⁴⁹

NAÇÃO	Ano de partida	Características particulares no financiamento em alguns países europeus	Público-alvo	Sumário dos resultados
SUÉCIA	1993	<p>Todos os governos locais financiam as escolas de escolha a um custo por aluno equivalente a 85% do custo por aluno das escolas públicas tradicionais.</p> <p>Os cidadãos suecos escolhem qualquer escola, gerida pelo governo ou gerida por privados, para os seus filhos.</p> <p>A maior parte do custo das propinas privadas, na maioria das escolas com fins lucrativos, é financiado pelo governo, independentemente do rendimento das famílias.</p> <p>Não há restrições à participação de escolas religiosas nos programas de cheque escolar.</p>	<p>Dentre a população sueca de aproximadamente nove milhões de pessoas, 6% das crianças em idade escolar obrigatória e 10% dos adolescentes das escolas secundárias frequentam escolas independentes.</p> <p>Mais de metade das escolas independentes são da propriedade de empresas de responsabilidade limitada.</p>	<p>Melhoria global do desempenho dos alunos.</p> <p>Maior satisfação dos pais.</p> <p>Crescimento em cinco vezes do número de alunos matriculados em escolas independentes.</p>
HOLANDA	1917	<p>O financiamento estatal cobre os custos de capital e os municípios locais cobrem as despesas de funcionamento das escolas privadas de cheque escolar sem fins lucrativos.</p> <p>Escolas com fins lucrativos não podem receber pagamentos através do cheque escolar.</p> <p>As escolas privadas são maioritariamente geridas por fundações religiosas.</p> <p>O governo regula o currículo, o número de horas de trabalho dos professores, o registo e disponibilização da informação, e os exames.</p>	<p>O setor privado de educação representa atualmente 76% dos alunos matriculados no ensino básico e secundário, o equivalente a mais de 2.26 milhões de alunos.</p> <p>Em julho de 2005, a população estimada de crianças na Holanda, com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, era de 18.1% da população total (sexo masculino: 1,523,316; sexo feminino: 1,453,232).</p>	<p>Grande satisfação dos pais.</p> <p>Elevado desempenho dos alunos nas avaliações internacionais.</p> <p>Melhor desempenho dos alunos das escolas católicas do que dos alunos das escolas públicas (não obstante o estatuto socioeconómico em média mais baixo).</p>
REPÚBLICA CHECA	Década de 1990	<p>“<i>Tarifa dual</i>”, i.e., 50% do financiamento total atribuído às escolas estatais é automaticamente atribuído às escolas privadas, e os responsáveis do Estado determinam o montante adicional a atribuir, sem ultrapassar 90% do financiamento para as escolas estatais.</p> <p>As escolas privadas cobram propinas adicionais pelos serviços educativos suplementares para cobrir a diferença.</p>	<p>Em 2006, a população estimada da República Checa era de 10,265,231 pessoas.</p>	<p>As escolas privadas são maioritariamente mais pequenas do que as escolas públicas.</p> <p>Aumento substancial no número de escolas privadas.</p> <p>O financiamento público das escolas privadas ampliou a escolha da escola, particularmente no caso dos alunos de baixo rendimento</p>

⁴⁹ FONTE: David Salisbury e James Tooley (Eds.) (2005), *What America Can Learn from School Choice in Other Countries*, Washington, Cato Institute; Clive R. Belfield e Henry M. Levin (2002), *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*, Paris, UNESCO/International Institute for Educational Planning.

4. O ENSINO EM DEMOCRACIA

Para compreender o papel das escolas no sistema de ensino, tem de se considerar o seu duplo papel na satisfação prestativa de serviços públicos – relativos à sociedade (o bem coletivo) – e de serviços privados – relativos às famílias (o bem individual).

4.1. Os direitos das famílias e os direitos da sociedade

As famílias, assim como a sociedade, têm direitos que são satisfeitos através do sistema de ensino. Numa sociedade livre e democrática, as famílias têm o direito de educar os seus filhos em função daquilo que consideram adequado em termos dos valores – ético-religiosos, filosóficos e de estilo de vida. Este pressuposto sugere que as famílias deveriam poder escolher o tipo de escola que melhor se coaduna com as suas preferências relativas ao processo de ensino e de aprendizagem dos seus filhos. A este propósito, alerta Azevedo (2011),

“A família, em particular, não é para a sociedade e para o Estado, antes a sociedade e o Estado são para a família.” (p. 150)

Face à natureza prioritária e insubstituível da missão educativa dos pais, compete à escola completar e desenvolver, subsidiariamente, na vertente formativa, os valores da personalidade, promovendo uma sólida e válida formação para a inserção na vida social e profissional e para o exercício responsável da cidadania, através do desenvolvimento das faculdades e capacidades físicas, intelectuais e morais dos seus alunos, num processo educativo integrado e personalizado. A par desta vertente formativa, complementar do processo de transmissão de valores iniciado pelos pais, compete à escola, como tarefa própria e específica, a vertente instrutiva, isto é, a transmissão de conhecimentos que integram o processo curricular de cada uma das áreas disciplinares. É esta a tarefa específica da Escola – transmitir o saber e a cultura subjacente, no respeito pela diferença e pela liberdade. Por isso deve ser garantido o direito das famílias à escolha de uma formação que não colida com os seus princípios éticos de vida. Ainda afirma Azevedo (2011),

“Os pais devem poder escolher o quadro formativo dos valores para os seus filhos, dentro dos limites do respeito pela dignidade humana, sem que daí advenha qualquer prejuízo para as famílias.” (p. 150)

Contudo, as sociedades democráticas também necessitam de reproduzir os modelos e as instituições de uma sociedade livre, aberta de forma a assegurar esta e outras liberdades, assim como a prática da cidadania responsável. Procura-se que a ação formativa promova o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca e partilha de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua evolução/transformação. Para isso, o sistema de ensino tem de organizar-se por forma a contribuir para a realização do aluno, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e assegurando a sua formação (cívica e ética). As sociedades democráticas também têm de ter atenção à necessidade de garantir a justiça no acesso a “*mais-valias*”, benefícios pessoais, obtidos através do esforço e do talento (em detrimento da via do “*privilégio*” familiar ou outro) como forma de valorização e satisfação individuais, que são determinantes do estatuto social de projeto de vida futuro.

4.2. A eficácia da escola e a competição

Um argumento fundamental a favor da escolha de escola e do cheque-ensino é o de que isso permitirá substituir um monopólio educacional pela competição. Obrigando as escolas a competirem pelas opções das famílias, pelos seus alunos, espera-se que a disciplina da competição mercantil substitua a procura cativa de que a maior parte das escolas públicas beneficiam. Segundo Alfred Fernández e J.-D. Norman (s/d)

“Qualquer que seja o modo de financiamento escolhido, os pais que beneficiam de uma escolha educativa comportam-se mais como consumidores do que como beneficiários de subvenções. Embora o dinheiro investido na educação não passe fisicamente pelas suas mãos, a escolha de uma escola em detrimento de outra constitui para eles uma opção de investimento.” (p. 65)

Deste modo, o cheque-ensino tem sido recomendado como um modo de aumentar a capacidade de resposta das escolas às preferências das famílias e como um meio para introduzir melhorias significativas na eficiência e na produtividade do sistema de ensino, penalizando umas e premiando outras. Conforme destaca Henry M. Levin⁵⁰ (2003),

“[Milton] Friedman e outros têm elogiado o mercado educativo não apenas por garantir a escolha, mas também por produzir incentivos para melhorar a eficiência na provisão dos serviços educativos e a inovação na educação. A sua perspectiva é a de que a competição entre as escolas públicas e as escolas privadas melhorará o desempenho de todas as escolas que sobreviverem no mercado, eliminando as que não conseguirem suportar a competição.” (p. 121)

A ênfase na eficiência e na produtividade faz todo o sentido pois a competitividade não é como a produtividade, é um conceito relativo. Tem sempre como referência um outro *a competir*; é coisa para, pelo menos, dois... Uma escola ganha competitividade, desde que outras a percam. A competitividade não aumenta o tamanho do bolo: *só tira uma fatia ao vizinho*.

A produtividade, assim como a eficiência, são conceitos absolutos. Todas as escolas podem tornar-se mais produtivas, e mais eficientes, ao mesmo tempo (produzindo mais com recursos idênticos ou conseguindo o mesmo com menores recursos), mas nem todas podem tornar-se simultaneamente mais competitivas. Não é suficiente ser competitivo, é necessário também ser produtivo.

5. OS CRITÉRIOS DE REFERÊNCIA

O modelo de financiamento do ensino via cheque-ensino é, até certo ponto, um debate que pode ser interpretado em termos das diferenças globais entre a perspectiva do liberalismo económico e da sua confiança no mercado e a perspectiva do liberalismo político e da sua confiança na intervenção governamental. Mas debates políticos à parte, o que importa realçar é a sua exequibilidade: primeiro, *o dinheiro segue o aluno*; segundo, permite fazer a distinção

⁵⁰ *In organização de*, BARROSO, João (2003). “A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização”. Porto: Edições ASA.

entre a formação prestada e o financiamento recebido. De acordo com Alfred Fernández e J.-D. Norman (s/d)

“(...) o Estado entrega as verbas diretamente à escola com base numa lista de alunos. (...) Uma vez definidas as condições mínimas que uma escola deve preencher para ser autorizada a cobrar o valor dos cheques, ela é realmente livre para realizar o seu projeto pedagógico de forma independente e autónoma.” (p. 90)

Então, este modelo assentaria sobre quatro critérios: *liberdade de escolha; produtividade; equidade; e coesão social.*

5.1. A liberdade de escolha

Para muitos dos defensores do cheque-ensino, a questão mais importante na exigência da mudança educacional é a liberdade das famílias para escolherem o tipo de escola que reflita os seus valores e conceções ético-educativas. Não menos importante serão os aspetos mais práticos mas condicionantes da qualidade de vida familiar como fatores de proximidade casa-escola ou tempo de percurso, transportes, tempos de funcionamento, atividades extra, etc..

Esta capacidade dá importância aos benefícios privados da formação e à liberdade de garantir que as escolas escolhidas sejam congruentes com as práticas educativas das famílias. Neste sentido define João Barroso⁵¹ (2003),

“[Se] a educação é um bem predominantemente privado que produz externalidades públicas pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), ele deve reduzir a sua intervenção ao mínimo, para permitir o funcionamento de um “quasi-mercado” educativo, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre-escolha dos consumidores.” (p. 90)

⁵¹ A pergunta fundamental subjacente é segundo João Barroso (2003): A educação é um “bem comum” – público, ou um “bem de consumo” – privado? (p. 90)

No enquadramento atual vigente a definição mais assertiva seria, define Barroso e tal (2003): “A educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e, nesse sentido, cabe a o Estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo, com a comparticipação (ao nível do financiamento e da definição da oferta educativa) dos outros beneficiários do sistema (em particular os alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.).” (p. 90)

É função do Estado garantir o preceito constitucional de prover e promover o processo de ensino e de formação, mas sem o condicionar ou orientar, conforme determina o n.º 2 do art.º 43º da Constituição: “[o] Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

5.2. A produtividade

O argumento mais frequente a favor do cheque-ensino sustenta que se melhorará a eficácia do sistema escolar através da produção de melhores resultados educacionais, independentemente dos recursos disponíveis. Tarefa sempre difícil. E o problema são sempre os detalhes... Esta conclusão baseia-se na noção de que a competição, no mercado da formação, entre as escolas pela captação de estudantes – os clientes – criará incentivos fortes, não só para procurar satisfazer as necessidades destes e das suas famílias, mas também para melhorar a produtividade (fazer melhor com recursos idênticos ou conseguir o mesmo com menores recursos) dessa mesma formação. Este conceito se facilmente entendível no meio económico, do qual deriva, já não o é assim no meio escolar. É que na avaliação da produtividade do sistema de ensino, as aprendizagens não decorrem apenas das atividades planificadas e supervisionadas nas e pelas escolas, mas podem decorrer, também e frequentemente, de situações não formais, proporcionadas e vivenciadas em casa ou noutros ambientes exteriores à escola e que a esta acabam por escapar inteiramente.

Para aqueles que acreditam na eficiência de um mercado competitivo, isto constitui quase que um truísmo que não requer prova empírica. Para aqueles que questionam a eficiência do mercado, o que está em causa é a evidência empírica que sustenta este argumento.

Vê-se o que se quer ver...

5.3. A equidade

O argumento dos que questionam o financiamento do ensino através do cheque-ensino é o de que serão criadas maiores desigualdades na distribuição de recursos formativos, de oportunidades e de resultados escolares em função do género, da classe social, da origem étnica, da língua ou da distribuição geográfica.

Os que optarem pela liberdade de escolha no mercado formativo serão aqueles que estão mais bem informados e têm mais recursos, como disponibilidade de transporte próprio, por exemplo. Para além disso, as próprias escolhas irão segregar ainda mais os pobres e os desfavorecidos, já que aqueles que têm poder e estatuto escolherão escolas com alunos semelhantes.

Os defensores dos cheques-ensino argumentam que, pelo contrário, a capacidade de escolha da escola abrirá possibilidades aos alunos que estão agora circunscritos às escolas dos seus bairros mais ou menos desfavorecidos, e que o mercado competitivo terá grandes incentivos para satisfazer as necessidades de todos os alunos, de uma forma mais completa do que as escolas existentes.

Esta é uma maneira muito *urbana* de ver o problema, embora pelo seu peso demográfico e importância intrínseca seja sempre prevalecente. Mas mais do que prevenir a ocorrência de *escolas de elite*, há que recusar o surgimento de *escola de gueto*. Tanto mais que sendo as escolas espaços físicos, logo finitos, em caso de maior procura que oferta disponível, algum critério terá de ser aplicado. E a discriminação não deve, não pode ter um só “sentido”.

5.4. A coesão social

Uma das finalidades públicas relevantes do sistema de ensino consiste na provisão de uma experiência formativa comum que ajude todos os alunos a tornarem-se cidadãos adultos plenamente participativos nas instituições sociais, políticas e económicas da sociedade. Em geral, esta finalidade traduz-se na necessidade da existência de elementos comuns na escolarização, no que diz respeito ao currículo, aos valores éticos, aos objetivos sociais e à orientação política democrática. A democracia requer que os seus membros dominem as competências e os conhecimentos necessários à participação cívica e económica, incluindo os direitos e os deveres individuais à face da lei, os princípios de governo democrático, uma compreensão da economia global e a preparação para o exercício de papéis produtivos e solidários.

Aqueles que se opõem ao financiamento via cheque-ensino sublinham que um mercado de escolhas competitivas que não assegure a coesão social conduzirá a um processo de fragmentação social, em vez da coesão social.

Assim como olhar não é ver, assim como ouvir não é escutar, assim como informação não é conhecimento acredita-se que só com a *boa escola* este desígnio pode implementar-se e consolidar-se.

6. ADEQUAÇÃO DO MODELO “CHEQUE-ENSINO” AOS CRITÉRIOS REFERIDOS

O modelo de cheque-ensino articula maneiras diferenciadas de dar resposta aos quatro critérios referidos, por intermédio da utilização de três instrumentos de intervenção sócio-económica e de opção política: *financiamento, regulação e serviços de apoio*.

São inevitáveis compromissos entre os critérios considerados, no sentido em que, para melhorar o desempenho em algum ou alguns, se prejudicará necessariamente o desempenho em relação aos outros. Assim, o sistema de financiamento segundo este modelo implica a definição de prioridades entre os diferentes critérios na consideração dos compromissos a estabelecer.

6.1. O financiamento

Refere-se ao valor financeiro do cheque-ensino, ao modo como é atribuído e à possibilidade de as escolas poderem estabelecer propinas de valor superior ao do cheque-ensino. Um cheque-ensino de valor mais elevado implicará mais opções no mercado com maior liberdade de escolha e competição.

Se o valor do cheque-ensino for diferenciado em função das necessidades formativas, por exemplo, se o seu valor for maior no caso de alunos com currículo alternativo de formação ou, eventualmente, com necessidades educativas especiais ou mesmo oriundos de classes desfavorecidas – em termos meramente criteriosais podem estabelecer-se vários degraus, em termos do seu financiamento não se acredita em tanta amplitude –, isso significa que algumas questões relativas à equidade estarão a ser tomadas em devida consideração. As escolas terão assim a possibilidade de obter recursos adicionais para esses alunos, terão então maiores incentivos para os atrair e terão a possibilidade de criar programas mais apropriados para responderem às suas necessidades específicas.

Se as famílias puderem complementar o financiamento atribuído com os seus próprios recursos, como propôs Friedman, as famílias de rendimentos mais elevados terão vantagens

no mercado educacional, na medida em que terão a capacidade de enviar os seus filhos para escolas mais caras e de acesso mais restrito, daqui resultando um potencial aumento das iniquidades relativamente ao sistema em vigor.

Sobre esta problemática, que sendo objetiva não impede a sua subjetividade, afirma Santana Castilho (2003)

“Naturalmente que, como tudo na vida, esta proposta tem inconvenientes. Antecipo que o maior que lhe vão apontar é dar origem a escolas de primeira e escolas de segunda e criar desigualdades entre alunos. E depois? Não há agora escolas de primeira e escolas de segunda? Não há profundas desigualdades entre alunos?

Não é assim em todos os setores?

Não há uns que se tratam em clínica privada, com toda a celeridade e cuidados e outros que definham anos à espera de tratamento?

Não há uns que moram na Lapa e outros na Pedreira dos Húngaros? [já não existe]

Uns que se deslocam de Mercedes e outros que viajam no 26?

Em todo caso, estou convicto de que todos melhorariam com este sistema. Tudo seria “puxado” mais para cima, não tenho dúvidas. Precisamos promover a qualidade e combater a mediocridade.” (p. 115)

É oportuno repetir, mais do que prevenir a ocorrência de *escolas de elite*, não o impedindo, há que recusar o surgimento de *escolas de gueto*.

6.2. A regulação

A regulação refere-se aos requisitos para a participação das escolas no sistema de financiamento através do cheque-ensino, assim como a quaisquer outras normas a que as escolas e as famílias se devam submeter para poderem usar esse sistema.

Como já anteriormente referido e no que às escolas concerne, o sistema de financiamento via cheque-ensino deverá ser de aplicação universal às escolas públicas e de base contratual às escolas privadas, onde o Estado deverá zelar pelo cumprimento contratual, garantindo a liberdade de escolha e a qualidade do ensino ministrado com as **não aderentes** inibidas de qualquer tipo de financiamento público.

Relativamente às famílias, acredita-se que critérios baseados nos seus rendimentos só geram burocracia e azo a fraudes e injustiças. Assim é preferível atribuir um valor de referência a todos os estudantes, por ciclo de estudos, e promover a equidade fiscal em outras instâncias. A título de exemplo, um plano de aplicação colocaria a ênfase num currículo comum e num sistema de avaliação uniforme dos alunos como condição para a participação das escolas, de forma a garantir que os alunos desenvolvam aprendizagens relevantes em termos de coesão social, e que as escolas possam ser comparadas em termos da sua eficiência. Os requisitos relativos à admissão dos alunos também têm de ser objeto de atenção. À escala do nosso país julga-se apropriado um sistema com esta matriz: um currículo base, um sistema de avaliação e requisitos de admissão comuns.

6.3. Os serviços de apoio

Os serviços de apoio referem-se aos tipos de serviços assegurados publicamente para aumentar a eficácia do mercado na garantia da liberdade de escolha, da produtividade e da equidade. Neste particular é importante um sistema compensatório às pequenas áreas urbanas e meios rurais, através eventualmente dos municípios. Não será abrangente nem resolverá todos os problemas de mobilidade mas será o possível. O ótimo é inimigo do bom...

Os mercados competitivos pressupõem que os consumidores terão acesso a uma grande variedade de alternativas, assim como, à informação necessária para fazer a seleção adequada. A promover e a defender...

7. O PAPEL DO ESTADO

Porque uma Nação⁵² se organiza num Estado? Não é esta uma pergunta de retórica, onde se pretende justificar ou legitimar uma realidade que existe e está presente, mas

⁵² Muitos confundem Nação com o Estado. No entanto, Nação refere-se ao conjunto de pessoas que se sentem unidas pela origem comum, pelos interesses comuns, por ideais e valores comuns. Se o Estado é uma entidade jurídica, a Nação é uma entidade moral. Sua conceituação não é fácil. Na verdade, a raça, a língua e a religião não são fatores essenciais que constituem o caráter fundamental da nação, mas outrossim a sua identidade histórica e os seus valores éticos, a sua identidade cultural e as suas tradições de estar e de ocupar o território, o seu passado vivenciado em comum - a nação alicerça-se no passado, realiza-se no presente e projeta-se no futuro. In, http://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_6388/artigo_sobre_o_conceito_de_nacao (acedido em 11.Fev.º/2011).

questionar, hoje, da sua pertinência nas ações que só este pode realizar ou assegurar em nome do bem geral, do bem comum. O Estado dá a “ação” à Nação na soberania, na coesão social e na regulação.

As funções relevantes de um Estado moderno têm de assegurar a Defesa, a Diplomacia, a Segurança, o Direito, o Património histórico e a Identidade cultural, a Ocupação do território e os Recursos naturais (*on e off-shore*), a Proteção e Coesão sociais, defendendo ainda o Estado de direito, o direito à Informação e à Formação (art. 9º da Constituição Portuguesa).

As funções redundantes surgem na Saúde, na Educação, na Assistência social, na Economia, nos Transportes, na Energia, nas Comunicações, na Comunicação social e na Cultura.

As funções irrelevantes surgem na “participação em negócio” – na dicotomia de ser jogador e de ser árbitro – nos transportes, nas telecomunicações, na energia, na comunicação social, etc. No que ao ensino concerne, afirma J. C. Vieira Andrade (s/d)⁵³

“Não há dúvida que compete ao Estado criar as condições globais para que o serviço de ensino – esse bem, que é concebido como um bem público – possa ser efetivamente assegurado com qualidade e, sobretudo, que possa ser acessível a todos em condições de igualdade. A dificuldade surge na definição do modo como o deve fazer, designadamente quanto ao papel de prestação que reserva para as escolas estatais e quanto à liberdade que reconhece a todas as escolas.” (p. 82)

A controvérsia do tema é vasta e transborda fronteiras. E, mais uma vez, Portugal não se apresenta pioneiro no debate do financiamento público do sistema de ensino por aplicação do método “cheque-ensino”. Também o tema é eminentemente político e, chegando aqui, as posições nem sempre são objetivas, factuais e “livres” mas legitimando-se nas opções de tipo de sociedade (e nos interesses) de cada um (e de cada grupo). O que complica e dificulta – mas não exclui – o debate e a desejável chegada de consensos de ação.

Quanto à relevância política, esta assenta na constatação de que o discurso sobre a liberdade de escolha da escola tem vindo a ganhar importância institucional e mediática porque alegadamente garante o aumento da qualidade da escola. Sucede que esse discurso omite a existência de um processo inverso, que consiste em que com base no poder de escolha da escola pelas famílias muitas escolas possam poder seleccionar os seus alunos. Isto acaba por

⁵³ *In organização e revisão de* Sousa, F. Vieira de (s/d). “Educação, Estado e Sociedade: Que estratégia para Portugal”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

originar uma hierarquização das escolas públicas, promovendo o aparecimento de escolas de “elite”, as “boas” escolas, destinadas às classes sociais e politicamente mais informadas e reivindicativas, e escolas com menores recursos materiais e humanos, as “más” escolas, destinadas aos grupos sociais mais desfavorecidos.

Um ponto fundamental é poder afirmar-se ou não que o ensino é um bem público ou um bem privado. Se é um bem público, deve o Estado assegurá-lo a todos os cidadãos. Se é um bem privado, cada um deve prover à satisfação do mesmo. Ou, embora de carácter privado, este tem uma especial relevância na prossecução do bem-estar e do desenvolvimento gerais da Sociedade, devendo assim o Estado assegurá-lo a todos.

Se assim for, faz sentido que a aquisição da formação seja de iniciativa privada mas o seu financiamento seja público? E se o financiamento é público, deve ser o Estado a montar e suportar o sistema ou a reduzir a sua ação a regular, a monitorizar e a fiscalizar o mesmo, via cheque-ensino? E então chega-se à questão:

Qual a função do Estado em termos de serviço de ensino? Será que lhe caberá, de facto, o dever de garantir escolas e formação para todos?

A Constituição da República Portuguesa assim o determina no seu art. 73º. Ainda segundo J. C. Vieira Andrade (s/d)⁵⁴

“A realização prática dos preceitos que estabelecem os direitos fundamentais nesta área depende, pois, de uma legislação reguladora, que discipline as organizações e as atuações educativas e não estatais, num contexto institucional, bem como a sua relação com os poderes administrativos. É através desta regulação que o Estado *organiza o sistema de ensino* em termos de assegurar as suas finalidades públicas. Mas, ao fazê-lo, tem sobretudo de cumprir o *dever de proteção* das liberdades de aprender e de ensinar e o de assegurar a *harmonização* das liberdades com os outros valores comunitários” (pp. 82-83)

Poder-se-á advogar para o Estado apenas o cumprimento das suas funções primárias, ou negativas, isto é, as que permitem garantir a ordem social, a justiça e a defesa, deixando aos cidadãos e à sociedade civil um papel interventor e empreendedor que, através dos mecanismos da economia de mercado, garantam a satisfação das necessidades dos cidadãos.

⁵⁴ *In organização e revisão de* Sousa, F. Vieira e (s/d). “Educação, Estado e Sociedade: Que estratégia para Portugal?”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

A oferta de escolas privadas ou independentes que ofereçam os diversos níveis de ensino, a preços determinados pelos custos do ensino por estudante, num quadro de equilíbrio entre a oferta e a procura, permitirá às famílias a possibilidade de optarem pelo ensino que desejam, incentivando a competição entre escolas, que poderá ter resultados na melhoria significativa da qualidade do ensino.

A função do Estado seria a do “Estado providência”, um Estado mínimo, de um Estado de justiça distributiva com equidade – um Estado que dá um mínimo igual para cada um – sem ser um Estado de “bem-estar paternalista”, preocupado com o que se deseja ou deixa de desejar.

Mas, não é intrinsecamente coerente o conceito de cheque-ensino ao pretendido como meio de financiamento do sistema de ensino?

Do lado oposto estarão certamente aqueles que defendem o normalmente designado por “Estado social”, que deverá chamar a si as funções subsidiárias ou sociais como a saúde e, naturalmente, o ensino. Neste caso, deverá responsabilizar-se pela oferta mais ou menos gratuita de uma rede de escolas e de professores, oferecendo o acesso a todos os cidadãos, podendo o ensino ser mesmo obrigatório até determinado nível. Neste contexto, é o Estado a definir as regras e a intervir e pouco resta aos cidadãos senão aceitar o que lhes é oferecido, num mero papel de recetor ou observador, sem qualquer sentido crítico ou interesse em formar opinião sobre o que mais lhe poderia interessar.

Entre estas duas posições opostas poderemos naturalmente dispor de cenários diversos, com modelos mistos de funcionamento, em que o Estado, cumprindo o seu papel social, garanta, em maior ou menor grau, as condições de satisfação das necessidades formativas dos cidadãos num ambiente de liberdade e de equidade, onde as escolas públicas, privadas e independentes possam coexistir, com a qualidade que é devida. Para Roberto Carneiro⁵⁵ não há dúvidas,

“Sejamos claros sobre o caminho que propomos e que se nos afigura ser a via para vencer os *diktats* do mastodonte administrativo irreformável:

1. Apostar na autonomia plena dos centros e agrupamentos educativos, colocando as principais decisões na esfera de responsabilidade direta das respetivas comunidades de pertença.
2. Reduzir drasticamente a “máquina” do Ministério da Educação a quatro vetores estratégicos:

⁵⁵ In jornal “Público” de 14.Junho.2011.

- (i) orientação e supervisão pedagógica;
- (ii) gestão integrada de recursos (humanos, materiais, financeiros);
- (iii) inspeção, e
- (iv) prospetiva, antecipação e planeamento estratégico.

3. Descentralizar ao máximo as funções supraescolares, cometendo a autoridades locais de educação (ao nível de municípios e/ou dos seus agrupamentos) todas as competências hoje detidas pela administração desconcentrada da educação (com a concomitante extinção das Direções Regionais de Educação).

4. Criar uma agência independente de regulação//avaliação do sistema educativo, designadamente do cumprimento escrupuloso por parte de todos os atores responsáveis das obrigações e direitos livremente contratualizados.”

8. O PAPEL DAS AUTARQUIAS

As Autarquias⁵⁶, de acordo com a Constituição Portuguesa, nomeadamente no título VIII, capítulos I a IV, representam na organização do Estado o poder local na persecução e satisfação dos interesses das populações a nível regional e a nível municipal, constituindo-se em Regiões Autónomas, Regiões Administrativas, Municípios e Freguesias. Tem órgãos próprios de representação e de ação, dispondo de autonomia administrativa e financeira.

8.1. As Regiões Administrativas

O desígnio constitucional da constituição das Regiões Administrativas no território continental – diferente de Regiões Autónomas – ainda não foi cumprido.

Poder-se-á apenas especular o futuro papel a desempenhar pelas Juntas Regionais embora a própria Constituição já aponte caminhos para tal, explanados nomeadamente nos seus artigos 257.º e 258.º. As funções então possíveis seriam, para além da natural realização de planos regionais e participação na realização de planos nacionais, a coordenação e o apoio da ação

⁵⁶ TÍTULO VIII - PODER LOCAL

Capítulo I - Princípios gerais

Artigo 235.º - *Autarquias locais*

(...) 2. As autarquias locais são pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas.

dos municípios nomeadamente, no que ao tema importa, o sistema de ensino. Mais concretamente poder-se-ia antever um de papel de corresponsabilidade no currículo, específico eventualmente, e de um papel coordenador na promoção de mais valias competitivas à escala regional, agindo como facilitador de projetos e de atividades de maior escala (sofisticação, complexidade) ou de maior exigência de meios. Assim como na regulação de práticas, de métodos e de metas contratualizadas ou assumidas, agindo como amortecedor de assimetrias e monitor da coerência entre as ações municipais ou intermunicipais. Nomeadamente na gestão do Ensino Tecnológico (instituído pela reforma de Veiga Simão, como já anteriormente referido) adaptado às exigências dos tempos de hoje e às necessidades, capacidades e expectativas intrínsecas – as vocações – de cada região. Pensa-se que seria por esta vertente tecno-profissional de ensino que se caminhará para uma especialização competitiva das escolas.

8.2. Os Municípios

Com o princípio de descentralização administrativa constitucionalmente consagrado, os Municípios adquiriram – e detêm, através do Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro – efetivamente competências educacionais via Conselho Municipal de Educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino. Como afirma Sousa Fernandes *et al.* (2005)

“(…) sendo o município o representante local de todos os residentes, assiste-lhe uma legitimidade própria num domínio tão relevante das políticas públicas como é a educação dos cidadãos.”. (p. 199)

O sistema de ensino centralizado – o Estado Educador – tem dificuldade em dar resposta cabal aos problemas e anseios de uma sociedade da informação e da tecnologia imbuída num meio de espaços multiculturais, daí o estreitar de relações entre os agentes locais de cultura e

saber, como as escolas, municípios e outras instituições sócio-culturais, atenuando-se assim o papel dominante do Estado. Neste âmbito Fernandes, Sousa A.⁵⁷ (2005) afirma

“Situando-se a educação no contexto local da cidade, o município tem de reorientar a sua política educativa. Se num modelo de Estado Educador o seu papel era complementar ou participar na territorialização da política educativa nacional, no caso da cidade educadora que se prefigura no horizonte o município terá de promover uma política centrada na cidade. (...) Vemo-lo no papel importante de coordenador e dinamizador de iniciativas surgidas no território municipal, de promotor de um projeto que influencie as potencialidades educativas locais de forma a que se constitua uma rede de educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos.” (p. 200)

O conceito de *cidade educadora* tem por significado uma territorialidade cultural não um território sócio geográfico como bem define Sousa Fernandes (2005: 197-198)”(...) o termo cidade [toma aqui] não exclusivamente num sentido territorial de espaço concentrado de população mas num sentido mais sociológico de uma cultura, de modo de estar, de relacionar-se com os outros e de um estilo de vida urbano (...)”

Do conceito de cidade educadora emerge a centralidade do município, seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade. Aos municípios são atribuídas responsabilidades e tarefas específicas com vista a potenciar a possibilidade e realização educativa da cidade e clarificar o papel dos diferentes agentes locais na rentabilização dessas potencialidades. A regulação da função educadora da cidade pode assumir diferentes formas, podendo o município assumir uma diversidade de papéis, nomeadamente o papel fulcral de potenciação da possibilidade e realização educativa da cidade, pelo que também exige uma clarificação do papel dos diferentes agentes locais na rentabilização dessas potencialidades.

Em termos complementares, o diploma (Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro) regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos

⁵⁷In, Formosinho, João *et al.* (2005). “Administração da Educação”

de educação e ensino. Nomeadamente, no quadro das atividades e investimentos constantes das opções do plano e orçamento municipais, ao nível de ação educativa nas diversas áreas, que compreendem, manutenção, conservação e reparação de escolas do 1.º ciclo do ensino básico e do ensino pré-escolar, bem como dos equipamentos desportivos e de jogo e recreio nelas integrados, contratação do pessoal auxiliar necessário para assegurar as refeições nas cantina escolares e também o funcionamento das atividades de enriquecimento curricular das escolas do 1.º ciclo do ensino básico e a componente de apoio à família nos jardins de infância, bem como os transportes (meios afetos) e cantinas (criação//manutenção) escolares. Como se infere, a postura atual do poder central é ainda muito materialista, ainda incorpora uma atitude de “*poder só*”, reduz-se quase exclusivamente a transferências de competências materiais, de meios logísticos e de meios operacionais, permanecendo a atitude prepotente do Ministério da Educação, no que às escolas públicas estatais concerne, de tudo decidir, de tudo mandar, de tudo dizer como até ao ínfimo detalhe da vida escolar... velhos hábitos. No entanto, com a constituição dos Concelhos Municipais de Educação (revisto em 2003) pretende-se, ao que se julga, preparar o caminho da mudança. Mas ficamos por aí, pois, como se constata à evidência, a participação resume-se, na prática, à ocupação dos lugares legalmente adstritos no Conselho Geral para, fundamentalmente, escolher o Diretor escolar.

9. O PAPEL DAS ESCOLAS

Embora seja prudente não pedir tudo à escola como se demonstra à evidência na escola pública estatal – a escola não pode substituir-se à família, à sociedade, nem muito menos reduzir-se a um espaço lúdico ou de animação cultural –, é consensual a perceção de que esta como instituição tem um papel importante, mesmo fundamental, na formação da personalidade das crianças e dos jovens, na aquisição de conhecimentos, valores e atitudes. Afirma Barroso (2005)

“(...) a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.” (p.55)

No entanto, sente-se difusamente (*evita-se pensar nisso...*) que a escola perdeu a sua função essencial de transmissão de conhecimentos, de transmissão do saber acumulado. Reconhece-se que se vivem tempos de rápidas mudanças e o papel da escola transforma-se e ganha novas dimensões. A escola passa a ser um espaço de formação cívica e social, impulsionada pelas profundas modificações no núcleo familiar, que perde o controlo sobre o *educar e como educar*.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra, pela primeira vez, o direito a educação a todo o ser Humano, explanando no seu art.º 26:

1. *Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*
2. *A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*
3. *Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.*

Então, qual o papel da escola na sociedade atual?

A escola identifica-se como uma organização dotada de autonomia, englobada num contexto social envolvente. O conceito de autonomia é fundamental à vida da escola, não a *autonomia decretada* mas a *autonomia construída* (Barroso, 2005: 108). Ainda Barroso (2005)

“Não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe “autonomia” da escola em abstrato, fora da ação autónoma organizada dos seus membros. (...) O que está em causa, não é “conceder maior ou menor autonomia às escolas” mas sim reconhecer a autonomia das escolas em benefício das aprendizagens dos alunos.” (p. 110)

A escola como organização *autónoma* tem uma lógica de realização, uma lógica “produtiva” com os seus *inputs*, os seus meios afetos e os seus *outputs*, alocando para esse fim recursos à formação de bens (imateriais, com certeza) e, conseqüentemente, tem o seu “comerciar”,

“vende” conhecimento, daí o seu desígnio maior ser ensinar. Ensinar será o ato de transmitir o conhecimento imbuído no seu contexto sócio-cultural – adaptado ao meio envolvente – e, por consequência, a escola democrática intrinsecamente formar – formar nos saberes, formar nos valores, formar nas atitudes.

É de exigir à escola, pois é o seu papel, formar cidadãos, ensinar os alunos, dar as orientações necessárias para que eles possam viver e trabalhar, assumindo o seu papel neste mundo em permanente mutação e evolução, bem como dar a orientação necessária para o pleno desenvolvimento dos seus projetos de vida. É também preciso que a escola compreenda, assimile e desenvolva o que é seu papel, de dar aos formandos as condições para se inserirem e progredirem no meio social.

O conceito de “boa” escola só deve ser aceite no sentido de uma escola “eficaz”, de uma escola que alcança aquilo “a que se propõe”, que alcança os objetivos estabelecidos – por ciclo – explanados no seu projeto de ensino e de formação (o projeto educativo!). A ênfase da análise por ciclo de estudos, mais adequada a processos que se desenvolvem no médio e longo prazo, permite amortecer variações ou flutuações de fatores decorrentes externos ao contexto do processo de ensino e de aprendizagem, como afirma Lima (2008)

“A focalização passou, também, dos resultados dos alunos num determinado momento temporal para o progresso manifestado por esses mesmos alunos ao longo do tempo”. (p. 32)

Estas metas seriam aferidas através de dois critérios:

- de *valor acrescentado formativo*: que pretende quantificar os resultados do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido – em cada ciclo – tendo em conta o contexto sócio-económico-cultural onde a escola se insere e atua, o “ponto de partida” (e as assimetrias são muitas...), e
- de *eficiência*: que pretende quantificar os níveis mínimos ou aceitáveis de aquisição de competências (saber-fazer) e de conhecimentos (saber-porquê)⁵⁸ que os alunos teriam de atingir – em cada ciclo – face a *standards* cognitivos e de desempenho superiormente assumidos.

⁵⁸ A exigível evolução semântica do “saber fazer (*know-how*)” para o “saber porquê (*know-why*)” que a evolução sócio-económica e tecnológica impôs.

O “valor acrescentado” será então o acréscimo de valor (imaterial) acumulado, traduzido na capacidade e no desempenho demonstrados pelos alunos. Afirma Lima (2008) sobre este conceito

“(…) [o] valor acrescentado (…) é o progresso realizado pelos alunos que pode ser atribuído, exclusivamente, à organização escolar que frequentam (…)”. (p.33)

A “eficiência” resulta da sábia utilização e otimização plena dos meios e instrumentos que a organização escolar detém na prossecução da sua missão e objetivos, diferente da “eficácia” que resulta do cumprimento dessa mesma missão e objetivos, mesmo não dispondo de todos os meios e instrumentos exigíveis de direito. Segundo cita Lima (2008)

“Mortimore *et al.* (1998), por exemplo, definiram a escola eficaz como a instituição onde os alunos progredem mais do que esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento”. (pp. 32-33)

Na conjugação dos dois conceitos anteriores resulta um só agregador, o conceito da “eficácia”: que pretende avaliar, formativamente – em cada ciclo – a “boa” escola pelos seus resultados ponderados do fator “meio social” a que pertence, de modo a aquilatar do seu (real) desempenho e do seu (real) sucesso formativos... Só se pode comparar aquilo que é comparável⁵⁹.

Isso só acontece se a escola for efetivamente autónoma para, com trabalho crítico, desenvolver as melhores estratégias na persecução dos seus objetivos no contexto sócio-económico e cultural onde se insere. A escola que não cumpre é geradora de desigualdades... não promove a equidade.

⁵⁹ Atender ao critério de nível de vida “*per capita*” aferido ao poder de compra...

10. O PAPEL DAS FAMÍLIAS

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey (1859-1952)

O Decreto-lei nº 30/2002⁶⁰ de 20 de dezembro, no seu art.º 6º, atribui um papel especial aos pais e encarregados de educação havendo uma corresponsabilização com a escola, destacando-se:

- Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
- Articular a educação na família com o ensino escolar;
- Procurar que o seu educando beneficie dos seus direitos e cumpra os seus deveres, como a assiduidade, o correto comportamento escolar e o empenho no processo da aprendizagem;
- Participar na vida da escola e do projeto formativo;
- Colaborar no processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos;
- Contribuir para a preservação da disciplina na escola;

⁶⁰ Artigo 6º - Papel especial dos pais e encarregados de educação

1 — Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.

2 — Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efetivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;
- d) Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola;
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;
- g) Contribuir para o correto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;
- i) Integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;
- k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral.

- Integrar ativamente a comunidade escolar, informando-se e informando os aspetos relevantes do processo educativo do seu educando;
- Comparecer na escolar sempre que julgue necessário e quando for solicitado.

Educar é missão insubstituível das famílias, centrada nos pais//encarregados de educação (EEs)... Os pais//EEs são insubstituíveis. Se os pais//EEs não conseguirem educar os seus filhos, não vai ser a escola, através do professor⁶¹, que vai conseguir fazer isso.

Se o papel da escola é de formar alunos na capacidade de pensar e na autonomia para tomar decisões, quando esta se aproxima da família e a família do processo formativo do aluno – quando se estabelece uma relação biunívoca escola-família – estabelece-se uma parceria positiva que resulta num maior desempenho académico destes, mas, por outro lado, quando há um baixo envolvimento parental na escola poderá haver um risco para o abandono e para o fracasso escolar.

A interação das famílias e da escola no processo formativo do aluno tem efeitos no seu desempenho escolar: os alunos beneficiam quando os pais se interessam pela sua escolaridade, têm uma maior motivação e, como tal, desenvolvem atitudes positivas em relação à aprendizagem, dando origem ao sucesso académico e pessoal. As potencialidades são transformadas em capacidades.

Mas existe a perspetiva errada de que os pais pretendem participar na vida da escola, o que não tem nada de óbvio e linear... a perspetiva correta é de que os pais pretendem acompanhar a vida da escola. Os pais não querem ter um envolvimento militante, querem acompanhar e querem ser informados do que acontece na escola relativamente aos seus educandos – pois reflete-se na organização e bem-estar familiar – e saber da realização do percurso sócio-académico destes.

Segundo transcreve Teresa Sarmiento *et al.* (2002), Teresa Monteiro⁶², na qualidade de presidente de uma associação de pais, interroga-se “[como mãe] *O que é que eu espero da escola?*” e responde,

“Os pais criam, relativamente à escola, muitas vezes, certas expectativas que depois não se concretizam. Eu, como mãe, posso dar algumas ideias. Eu espero que a escola ajude o meu

⁶¹ Afinal o professor forma – diferente de educa - na transmissão dos saberes: o saber na procura, na aquisição e na reflexão crítica de informação, o saber na curiosidade, na orientação e na construção do conhecimento, e forma na exaltação e na transferência dos valores de cidadania: o valor da cidadania democrática e participativa, o valor da cidadania no meio sócio-cultural envolvente, o valor da cidadania do “outro”.

⁶² In “Programas de Rádio”

filho a ter um bom aproveitamento e que tenha uma postura positiva face à sociedade. Não espero só que ele saiba ler e escrever, espero que ele respeite os colegas, que aprenda certos conceitos, por exemplo, de preservação do ambiente, conceitos como segurança, portanto, o ler e escrever valorizado antigamente não tem o mesmo sentido hoje. Não é o que nós esperamos hoje em dia. Dentro dos conteúdos programáticos, eu espero que o meu filho, por exemplo, ganhe hábitos de leitura, de pesquisa, leia um texto e o consiga comentar criticamente. Aprenda a interpretar um enunciado de Matemática, pois ele até pode saber a tabuada, saber fazer contas extraordinárias e olhar para um enunciado, uma coisa fácil, do dia adia, e não conseguir formalizar e resolver o problema.

Portanto, da escola e em termos de conteúdos programáticos, em termos cognitivos, digamos, que esperamos que o programa seja cumprido, não é? Mas queremos também que a criança tenha um leque maior de possibilidades e condições: relativamente ao espaço da escola, o recreio, à parte da higiene, da segurança, do conforto, o aquecimento nas salas, por exemplo, e que, relativamente à cidadania, aprenda conceitos importantíssimos, no geral.” (pp. 22-23)

Reconhece-se que esta postura leva a que a maior parte das vezes os pais só vão à escola quando convocados e, quase sempre, só ouvem as “más” notícias, só são chamados quando as coisas correm mal, o que gera desconforto e nada acrescenta à relação propalada.

Também se deve reconhecer que os pais têm uma imagem construída – e amiúde desfocada – dos seus educandos, imagem circunscrita a um ambiente familiar, um ambiente restrito e controlado, onde o educando se manifesta e se comporta num plano predominantemente individual, discreto, o que não acontece no palco escolar onde as interações e as ações se desenvolvem a nível de grupo... com todas as vantagens, condicionantes e inconvenientes.

Assim surge um ruído na ação dos docentes, personalizada na figura do diretor de turma – neste particular as direções escolares têm uma enorme capacidade de se afastar dos problemas... o diretor de turma que se ultrapasse na resolução – fomentado lamentavelmente pelo discurso oficial e amplificado pela comunicação social que faz por omitir – pior que não realçar – que os professores, na sua esmagadora maioria, são pais//EEs. Por tal, tem dupla representação, tem dupla legitimidade, tem dupla sensibilidade e acrescida compreensão pois *jogam nos dois tabuleiros*.

De realçar que o diretor de turma é nomeado para, mas sem a legitimidade própria inerente às funções atribuídas. Não tem legitimidade orgânica, apenas legitimidade delegada... é um “não cargo”, exerce mas não determina!

A complicar, às funções tradicionais dos professores foram acrescentadas, nomeadamente, o assegurar de aulas de substituição, os complementos educativos e a ocupação dos tempos livres dos alunos – a “escola a tempo inteiro”⁶³ – como resposta à crescente pressão corporativa do movimento associativo dos pais que tem procurado que algumas funções tradicionalmente exercidas pelas famílias passem a ser exercidas pelas escolas. Segundo transcreve Sarmiento *et al.* (2002), João Formosinho⁶⁴ alerta,

“(…) há um aspeto que é importante e sobre isso temos de refletir: nem todas as obrigações sociais, que cada vez vão sendo mais impostas às escolas, devem ser obrigações dos professores. (...) outras funções podem ser partilhadas por membros da comunidade, não é obrigatório que todas as funções novas venham a sobrecarregar, neste sentido, os professores.”
(p. 25)

Reconhece-se e lamenta-se que alguma pressão resulta, sem dúvida, das alterações ocorridas na estrutura das famílias e no mercado de trabalho. Com efeito, Portugal é um dos países da União Europeia mais desigual, com uma maior taxa de emprego feminino e onde as mulheres mães de família, trabalham mais horas por dia. Acrescido à ausência de sistemas mais flexíveis no mercado de trabalho e de apoios estatais à natalidade, à maternidade e à família, têm sido as escolas e os professores a assumirem e a responsabilizarem-se pelas deficiências e problemas da sociedade e das famílias e pela ausência de políticas públicas amigas das famílias.

Na vida prática das escolas constata-se que, normalmente, a participação dos pais//EEs é pobre e na maior parte das vezes desfasada de propósito. Em caso de hierarquização de interesses, é valorizado primeiro o sucesso avaliativo mais que o sucesso formativo, tanto mais que os pais//EEs mais presentes são aqueles que, na maioria dos casos, com mais formação e mais imagem social de si próprios, refletem nos filhos o *status* social da família, focalizando estes na progressão escolar.

Constata-se a título de exemplo prático que, não em poucas ocasiões, em conselhos de turma o representante dos encarregados de educação apenas comenta, intervêm e participa em assuntos com interesse direto do seu educando. Também, muitas intervenções são de índole

⁶³ Como se fosse aconselhável e profícuo manter os alunos confinados à sala de aula, no espaço escolar, todo o dia, em atividades estruturadas e formais, sob a dependência direta e a orientação de professores!

⁶⁴ In “Programas de Rádio”

logística, se fecha o serviço, se há atividades, como se faz a ocupação dos alunos, a que horas chegam, etc., tudo legítimo e tudo importante mas de certa maneira “pobre” de substância.

E quando se verte o interesse para assuntos de âmbito didático-pedagógico, chega-se ao despropósito de se afrontar professores contestando programas letivos, didática das disciplinas, ritmos de avaliação, elementos de avaliação, frequência de trabalhos de casa, etc. Refere-se só estas, pois são áreas eminentemente técnicas.

Daí compreende-se, corporativismos à parte, que a participação dos pais//EEs nos órgãos técnicos da escola não é tão bem assim apreciada.

Acredita-se que nas escolas de direito privado aconteça mais ou menos o mesmo, senão pior devido às influências e permeabilidade das instituições a alguns poderes sócio-económicos presentes no meio envolvente.

Numa deriva temática ao objeto de estudo, que se assume, julga-se oportuno apresentar uma proposta organizacional de gestão das escolas (fig.^a 1) no sentido de reconhecer, como é de justiça, que os diretores de turma (DTs) – como órgãos não reconhecidos de gestão intermédia – são o rosto mais visível da escola, por vezes o único, em sua representação junto dos pais//EEs,.

A possibilidade das famílias escolherem a escola imporá esta mudança na organização da “instituição escola”, no destaque à sua “gestão intermédia” representada (de facto mas não de direito) pelos DTs.

A ação e influência dos DTs, não poucas vezes, são ignoradas ou mitigadas pelas direções, conscientemente, pois no *poder* não pode haver outros protagonistas...

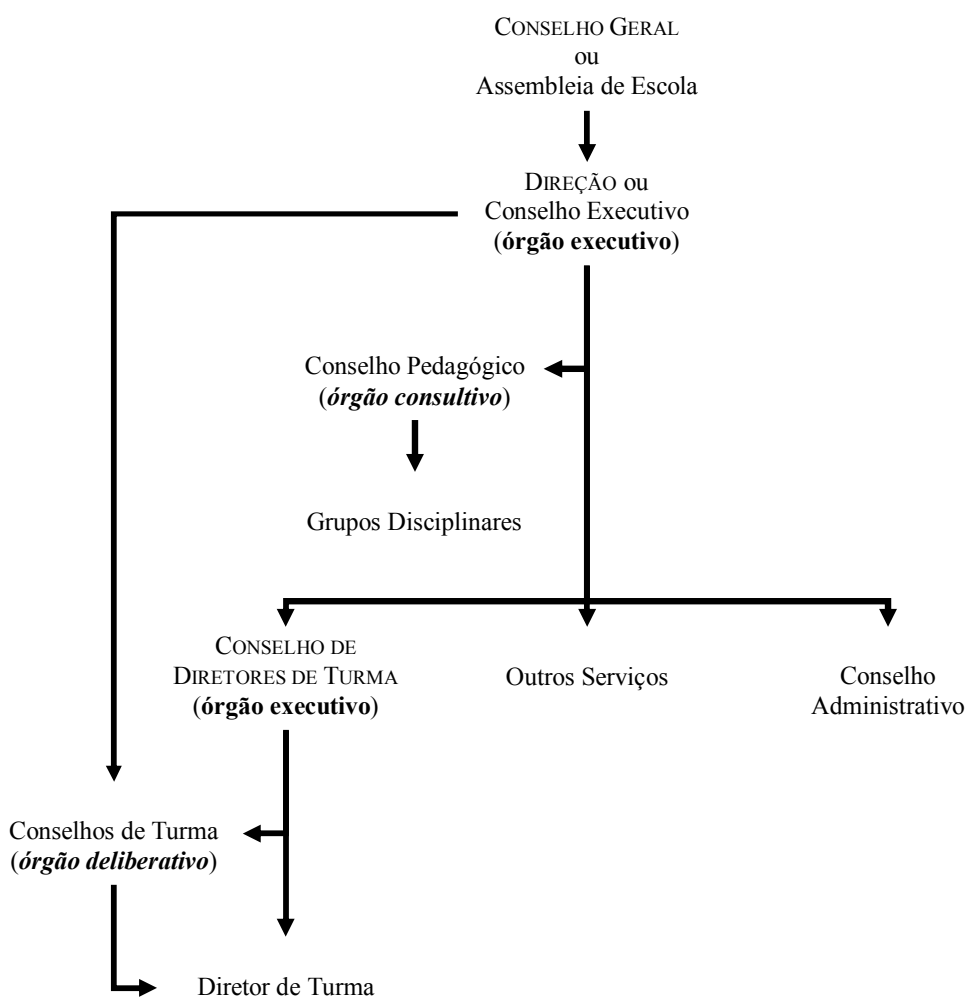
Defende-se, portanto, a constituição de um Conselho de Diretores de Turma – órgão de raiz colegial –, presidido pelo Diretor ou pelo Presidente do Conselho Executivo para exercer as funções executivas na escola e a alteração do papel do Conselho Pedagógico⁶⁵ como órgão deliberativo para um órgão de ação consultiva (ver organigrama proposto – fig.^a1).

⁶⁵ Impossibilidade absoluta do Diretor ou Presidente do Conselho Executivo de possibilidade de o presidir, embora sendo parte mas sem direito de voto.

Reconhece-se uma mudança de paradigma de menos pedagogia para mais autoridade (diferente de autoritarismo), responsabilização⁶⁶ e coordenação porque sem disciplina, sã convivência e pacificação do ambiente escolar não há processo de ensino e de aprendizagem que subsista e se realize.

Os pais//EEs agradeceriam, acredita-se.

Fig.^a 1 - Proposta de organograma organizacional simplificado da escola



⁶⁶ Como se estabelece no art.º 19.º (Responsabilidade dos pais e encarregados de educação) e se sanciona no art.º 20.º (Contra –ordenações) do Decreto Legislativo Regional n.º 32/2011/A (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário) - REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

III – QUESTIONÁRIO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“Há aquilo que se sabe e aquilo que se ignora.
Entre uma coisa e outra está aquilo que se supõe.”
André Gide (1869-1951)

NOTA PRÉVIA

O método de auscultação da sensibilidade, conhecimento e interesse sobre o modo de financiamento da educação pelas famílias foi testado e validado, tanto quanto possível, pelo recurso a questionário aos Encarregados de Educação, possibilitando um tratamento quantitativo dos dados obtidos de modo a aferir do interesse das famílias quanto à modalidade e ao modo de financiamento do ensino. É um método exigente, nos meios materiais e na sua logística, enfrentando uma resistência à colaboração (*– Oh, mais um inquérito... não tenho tempo.*) que para um ente isolado e condicionado pelas circunstâncias de modo e lugar é, se não difícil, complicado enfrentar.

Os dados que se obtêm em ciências humanas apresentam grande variabilidade que é devida à diferença entre os objetos medidos, e não somente à imperfeição do processo de medida. Além disso, os resultados não se podem reproduzir exatamente. As grandezas que tentamos avaliar em ciências humanas não são geralmente constantes no tempo e a sua variação não é regular nem estritamente previsível. Qualquer trabalho científico deve poder ser repetido e, nas mesmas condições, conduzir aos mesmos resultados, o que não significa necessariamente às mesmas interpretações nem às mesmas conclusões. Qualquer proposição deve poder verificar-se e, somente após múltiplas verificações, em todos os casos acessíveis, deve considerar-se “verdadeira” ou operatória.

Os factos das ciências humanas, contudo, são muitas vezes reproduzíveis em conjuntos bem definidos (populações), quando se obtêm pela observação de grupos bastante numerosos (amostras), representativos desses conjuntos.

A análise estatística permite avaliar a reprodutibilidade dos factos observados, a verosimilhança das preposições, a contradição ou confirmação das hipóteses com a realidade observável, enquanto que os métodos experimentais nos dão os meios de fixar as condições em que podem reproduzir-se os factos observados.

Procurou-se conseguir uma amostra representativa e diversificada de meios sócio-geográficos relevantes para o estudo em causa de modo a atingir uma representatividade consistente e credível o mais possível.

A variabilidade dos factos humanos não é, por conseguinte, um obstáculo intransponível para a análise científica das observações, mas levanta dificuldades que devem incitar tanto mais à prudência quanto maior for a contradição com o real, o que nem sempre é evidente. Estas dificuldades não podem ser, contudo, um pretexto ou uma ocasião para apresentar afirmações gratuitas como se fossem proposições científicas, para recorrer ao argumento de autoridade como prova suficiente, ou para substituir o real pelo imaginário, o concreto pela especulação. É oportuno nesta matéria afirmar que esta viagem inicia-se sem qualquer condicionante à partida, de qualquer índole ou foro, e o que as respostas obtidas permitirem intuir...é o que será explanado. Também mais do que resultados *tout court*, valorados percentualmente, pretende-se inferir tendências de ação//decisão. Haja sabedoria para o fazer.

1. METODOLOGIA

1.1. A amostragem

A amostragem, que se pretende representativa e diversificada dos meios sócio-geográficos das famílias com filhos ou educandos em idade escolar (ensino básico ou secundário) – a população –, seguiu o método probabilístico simples, onde qualquer respondente pode fazer parte da amostra, assumindo que a estratificação da amostra não é à partida relevante. O método de recolha de dados realizou-se através de questionário estruturado. Este foi disponibilizado junto das famílias de alunos das áreas urbanas e suburbanas, de maior escala, Aveiro e Viseu, e ainda pelas áreas urbanas e rurais, de menor escala, concelhos de Nelas (Viseu) e de Seia (Guarda), de modo aleatório simples, prevenindo o enviesamento da amostra.

Uma amostra não representa perfeitamente – mas permite que se infira sobre – uma população, ou seja, a utilização de uma amostra implica a aceitação de uma margem de erro, o erro amostral, i.e., a diferença entre um resultado amostral e o verdadeiro resultado populacional – tais erros resultam de flutuações amostrais aleatórias. Não podemos evitar a sua ocorrência, porém podemos mitigar o seu valor através da escolha de uma amostra de

tamanho adequado. Obviamente o erro amostral e o tamanho da amostra evoluem em sentidos opostos: quanto maior o tamanho da amostra, menor o erro cometido e vice-versa.

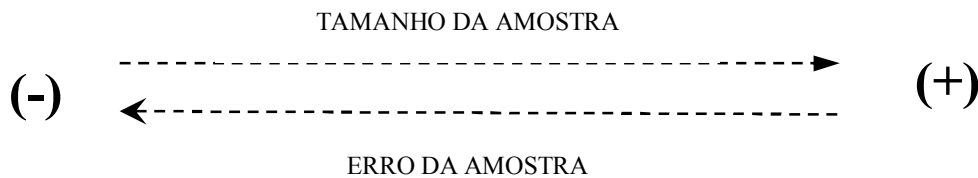


Fig.^a 2 – Relação intuitiva entre o tamanho da amostra e o erro amostral

É por norma possível determinar o tamanho mínimo de uma amostra para estimar um parâmetro estatístico, como por exemplo, a média populacional (μ). A fórmula de cálculo do tamanho da amostra para uma estimativa confiável da estatística referida é obtida por:

$$n = \left(\frac{z_{\alpha/2} \cdot \sigma}{e} \right)^2 \quad \text{Equação 1}$$

Onde:

- $n =$ n.º de indivíduos da amostra;
- $z_{\alpha/2} =$ valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado;
- $\sigma =$ desvio-padrão populacional da variável estatística em estudo;
- $e =$ margem de erro ou **erro máximo de estimativa** (identifica a diferença máxima entre a média amostral (\bar{X}) e a verdadeira **média populacional**).

Os valores de grau de confiança mais utilizados e os valores de Z correspondentes são apresentados na tabela.

Tabela 6 – Valores críticos associados ao grau de confiança na amostra

Grau de confiança	α	Valor crítico (Z)
90%	0,10	1,645
95%	0,05	1,960
99%	0,01	2,575

A amostra obtida para efeitos de análise apresenta uma dimensão de 135 questionários válidos, com um erro associado de 8,4% para uma amostra não enviesada, i.e., com

distribuição de respostas de 50%, ainda algo longe dos desejados 5% – que só se alcançaria com cerca de 300 questionários válidos. Assumindo um enviesamento de 70% o erro associado seria de 7,7%.

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha/2}^2 (1-p)p}{(N-1)e^2 + Z_{\alpha/2}^2 (1-p)p} \quad \text{Equação 2}$$

$$e = z_{\alpha/2}^2 \sqrt{\frac{(1-p)p}{n}} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}} \quad \text{Equação 3}$$

Onde:

- N = tamanho da população ($N \geq 20.000$)
n = n.º de indivíduos da amostra ($n = 135$);
 $z_{\alpha/2}$ = valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado;
p = percentagem de enviesamento das respostas (50% - 70%);
e = margem de erro ou **erro máximo de estimativa** (identifica a diferença máxima entre a média amostral (\bar{X}) e a verdadeira **média populacional**).

Nas limitações anteriormente referidas foram distribuídos fisicamente cerca de 200 inquéritos, acrescidos de mais cerca de 100 inquéritos via e-mail.

O valor global de cerca 300 inquéritos distribuídos pretendia assegurar uma margem de erro de 5-6%, para um intervalo de confiança de 95%, caso obtidas e validadas todas as respostas.

As respostas dos inquéritos fisicamente distribuídos foram lançadas digitalmente pelo autor na folha de dados do Google Doc's (exportada para folha de calculo do programa MSExcel) gerada pelas respostas obtidas on-line.

1.2. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada por questionários, preenchidos pelos respondentes, estruturado com questões fechadas (ANEXO I.1A.). A sua elaboração partiu da experiência de vida pessoal, como pai e encarregado de educação, e profissional, como docente do ensino secundário em escola pública, do autor.

O questionário é composto por duas partes, sendo a segunda parte sub-dividida em duas. A primeira parte versa sobre a “*caracterização do agregado familiar*”, com a apresentação de questões nominais, de resposta fechada. A segunda parte versa sobre a ação “*perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...*”, com a primeira sub-parte constituída por questões nominais, das quais nove são de resposta fechada, e a segunda sub-parte, de título “*qual o grau de relevância dos fatores apresentados no processo de escolha da escola...*”, com questões ordinais. No início, há um breve texto de apresentação da pesquisa e seus objetivos. Em sequência apresenta-se a primeira parte constituída por nove questões mensuradas por escala nominal em que se categorizam as opções de respostas. De igual modo se utiliza o mesmo procedimento para as nove questões da primeira sub-parte da segunda parte do questionário.

Já relativamente à segunda sub-parte, a questão restante é dividida em treze itens, em que cada um é medido pela escala ordinal de acordo com o grau de relevância de cada fator na escolha da escola: *não relevante - 1; pouco relevante - 2; indiferente - 3; relevante - 4; muito relevante - 5.*

Com este método pretendeu-se obter mais informações sobre este processo de escolha familiar, identificando suas preferências e atitudes, além de poder relacionar essas informações com as características das diferentes classes de respondentes.

1.2.1. Pré-teste do questionário

Destaca-se que após a elaboração do questionário foi realizado um pré-teste. O objetivo do pré-teste foi assegurar que o questionário atinge as expectativas do autor com relação às informações que se esperam obter. Pretende-se com uma pequena amostra identificar e eliminar potenciais problemas, tais como tendenciosidade de questões, clareza de enunciados, terminologia usada, fluxo coerente do questionário, entre outros. O pré-teste foi aplicado em seis respondentes, encarregados de educação entre funcionários e docentes, na escola Secundária de Nelas (Viseu), para que fossem efetuados os necessários ajustes e de modo a prevenir eventuais dúvidas e equívocos, possibilitando assim alcançar o resultado desejado.

1.3. Caracterização da amostra

O trabalho desenvolvido na distribuição e recolha das respostas, via inquérito às famílias, reflete as dificuldades que um autor isolado na sua ação, na sua disponibilidade e na imprescindível logística enfrenta. O alcance atingido limita-se ao seu meio sócio-profissional – as escolas e suas envolventes, pois o autor é docente do ensino secundário – obtendo-se, com espectável probabilidade, uma amostra algo enviesada a ter em atenção.

Como já referido, a amostra é composta por 135 respondentes, cujas respostas são apresentadas na tabela 10, seguindo uma ordem de acordo com a avaliação pessoal dos respondentes.

Tabela 7 –Caracterização do agregado familiar: frequência amostral

Parte I: Caracterização do agregado familiar		
1. Idade do Encarregado de Educação	134	99,3%
Menos de 30 anos	7	5,2%
30 a 40 anos	54	40,0%
41 a 50 anos	58	43,0%
Mais de 50 anos	15	11,1%
2. Género do Encarregado de Educação do(a) aluno(a)	135	100%
Masculino	45	33,3%
Feminino	90	66,7%
3. O grau de parentesco do Encarregado de Educação com o(a) aluno(a)	135	100%
Mãe	87	64,4%
Pai	43	31,9%
Outro	5	3,7%
4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação	133	98,5%
menos da 4ª classe	1	0,7%
1.º ciclo	6	4,4%
2.º Ciclo	6	4,4%
3.º Ciclo	25	18,5%
Ensino Secundário	45	33,3%
Curso Médio ou Superior	50	37,0%
5. Nível de rendimentos colectáveis anuais	130	96,3%
menos de 7.250€	20	14,8%
de 7.250€ até 18.000€	63	46,7%
de 18.000€ até 41.500€	37	27,4%
de 41.500€ até 60.000€	8	5,9%
mais de 60.000€	2	1,5%
6. Profissão Encarregado de Educação	131	97,0%
Trabalhador(a) por conta de outrem	94	69,6%
Sector privado	35	25,9%
Sector público	57	42,2%
Trabalhador(a) por conta própria	26	19,3%
Administrador(a) ou Gestor(a)	4	3,0%
Reformado(a)	3	2,2%
Com ocupação fiscalmente não tributável	4	3,0%
7. O sector de actividade	135	100%
Primário (agricultura, silvicultura, pescas, indústria extractiva, construção civil...)	13	9,6%
Secundário (indústria transformadora...)	17	12,6%
Terciário (comércio, serviços...)	99	73,3%
Outra	6	4,4%
9. Vive numa...	128	94,8%
Aldeia.	42	31,1%
Se sim, é sede de freguesia?	28	20,7%
Vila.	30	22,2%
Se sim, é sede de concelho?	22	16,3%
Cidade.	56	41,5%
Se sim, é sede de distrito?	43	31,9%

O tratamento das respostas obtidas, por comodidade de leitura dos resultados, transpõe-se para a forma gráfica, permitindo a análise da informação e a sua inferição pertinente.

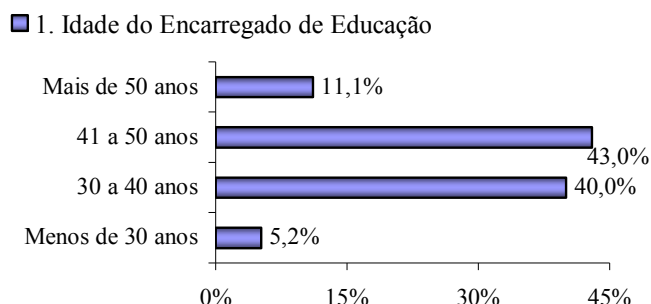


Gráfico 10

De acordo com o gráfico n.º 10, e quanto à faixa etária, estamos perante um universo de larga maioria de Encarregados de Educação (EEs) – 83,0% – entre os 30 e os 50 anos. Portanto, tendo a sua experiência de vida ativa decorrido já num Portugal democrático e tendo acompanhado e percecionado as mutações sociais no país que influenciaram e afetaram o ensino. Residualmente – 5,2% – surge a faixa etária mais jovem – menor de 30 anos – com a sua experiência de vida já mais imbuída nas ações reformistas de Roberto Carneiro e Marçal Grilo.

De acordo com o gráfico n.º 11 é o género feminino que lidera a assunção da responsabilidade de encarregados de educação, numa proporção de $\frac{2}{3}$ dos respondentes, e assim se estabelecerem como os interlocutores das famílias perante a escola. Esta realidade gera uma necessidade de aprimorar e especializar discursos e ações dos responsáveis da escola, seja a nível de topo seja a nível intermédio, no sentido de bem comunicar e de bem responder aos seus anseios e suas preocupações. Também, porque não dizê-lo, a perspetiva feminina da resposta aos conflitos e a jogo de interesses é mais empática e inclusiva que autoritária e então será na parceria cúmplice das relações estabelecidas, e só assim, que se motivará o seu empenho participativo na vida escolar.

A abertura e acolhimento que se exigem da “organização escola” ao meio social onde se insere serão assim, por este fundamental contributo, verificadas.

■ 2. Género do Encarregado de Educação do(a) aluno(a)

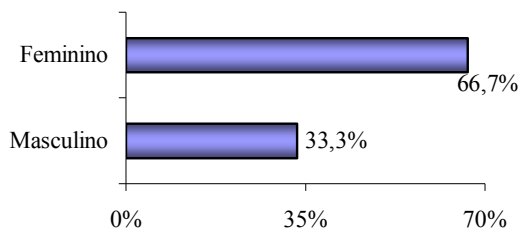


Gráfico 11

Se o género maioritário é o feminino, confirma-se que são as mães (64,4%), conforme gráfico n.º 12, a assegurar maioritariamente as funções educativas na família, *intra ou interportas*. Decorre igualmente da análise do gráfico que a figura paterna representa cerca de metade (31,9%), relativamente ao *score* da figura materna, na assunção destas funções – o que confirma a realidade vivida nas escolas.

■ 3. O grau de parentesco do Encarregado de Educação com o(a) aluno(a)

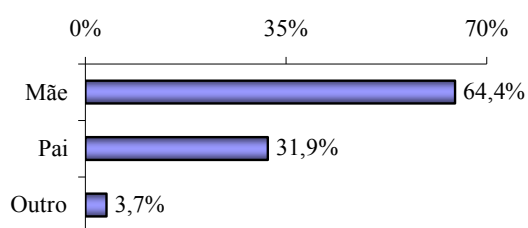


Gráfico 12

Não se investigou do exercício conjunto ou partilhado das funções de Encarregado de Educação (EE) mas resulta da experiência no dia a dia nas escolas que são efetivamente as mães que aparecem às reuniões, que telefonam aos Diretores de Turma, que assinam as informações ou alertas prestados na caderneta do aluno ou nos cadernos diários, que justificam as ausências ou mesmo que se constituem representantes dos Encarregados de Educação da turma. No entanto na análise dos resultados seguintes considera-se que são cumulativamente ambos.

Da análise do gráfico n.º 13 constata-se que os EEs com curso médio ou superior são o segmento mais representativo, com 37,0%, com o segundo segmento mais representativo os EEs com o curso secundário, 33,3%, perfazendo juntos 70,3% dos respondentes. Os segmentos de menor escolaridade – com o 2º ciclo ou menos – representam em conjunto 9,5%, tendo sido omissos 1,5% dos respondentes.

Serão estes segmentos da população de instrução mais elevada que pela sua formação, conhecimento, informação e capacidade de ação melhor poderão aquilatar da pertinência e oportunidade da livre escolha da sua escola. Assim como aqueles que podem manifestar maior abertura a novas ou diferenciadas propostas sociais.

■ 4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação

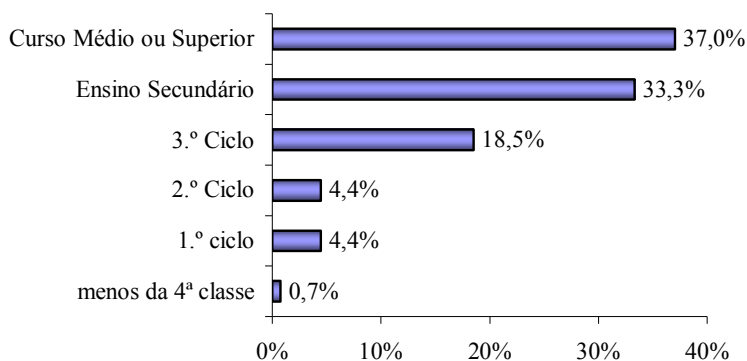


Gráfico 13

Pode inferir-se da análise um desvio, por excesso, do valor percentual dos EEs com habilitações académicas de nível superior (37,0%). O mesmo será espectável inferir relativamente à situação dos EEs com habilitação de nível secundário (33,3%) e de nível básico (3º ciclo, 18,5%).

Reconhece-se que nem toda a população residente (Continente) com habilitação superior assume o encargo de encarregado de educação, tendo-se por tal em devida conta o evidente erro de ponderação.

Se se contrapuser os resultados obtidos com os valores estimados, tabela n.º 8, a partir dos dados disponíveis do INE (apenas estão disponíveis dados de 2001, à data do *census* 2011,) pode-se constatar que a população – homens e mulheres do continente – com curso de ensino superior completo representa 13,7% em relação à população ativa e com o 3º ciclo completo 38,2%.

Tabela 8 - Habilitações literárias do Encarregado de Educação vs. população residente (Continente)

Ensino	INE⁶⁷ 2001	Inquérito	desvio
Superior ⁶⁸	13,7%	37,0%	+ 23,3%
Secundário	--/--	33,3%	--/--
Básico (3º ciclo) ⁶⁹	38,2%	18,5%	-19,7%

Assim confirma-se um desvio por excesso de 23,3% relativamente aos EEs com habilitações superiores e um desvio por defeito de 19,7% relativamente aos EEs com habilitações de nível básico. Não se encontraram junto do INE dados relativamente ao ensino secundário.

Este enviesamento da amostra, porém, não tem tanto reflexo, tanta influência na distribuição percentual do nível de rendimentos das famílias, mais em linha com a realidade vivida no país, com perceptível exceção, por defeito, dos escalões mais baixos (1º e 2º) de IRS (até 7.250€ anuais; 14,8%), conforme análise do gráfico 14. Constata-se também que o nível de rendimentos mais representativo (3º escalão) se situa na chamada “classe média, média baixa” (46,7%), com rendimentos mensais médios de cerca de 900€, e o segundo nível mais representativo (3º escalão, 27,4%) com rendimentos mensais médios de cerca de 2.000€ – embora, neste nível, com um intervalo entre extremos muito amplo para a realidade portuguesa, 1.285€ a 2.965€ mensais. Os níveis mais elevados (6º e 7º escalões) representam 7,4% das respostas obtidas. Foram omissos 3,7% dos respondentes.

⁶⁷ Instituto Nacional de Estatística.

⁶⁸ http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000536&selTab=tab10 (acedido em 29.Out.º/2011).

⁶⁹ http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000662&selTab=tab10 (acedido em 29.Out.º/2011).

■ 5. Nível de rendimentos colectáveis anuais

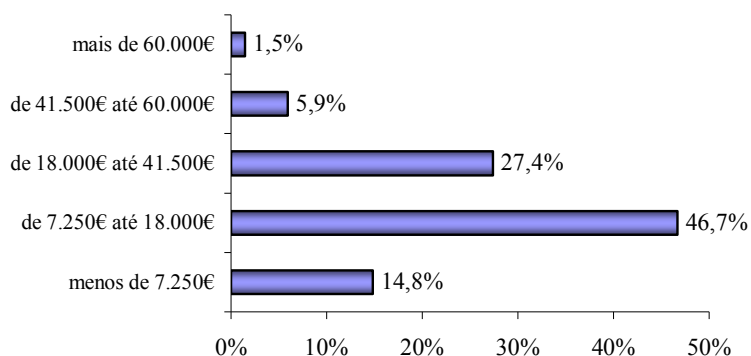


Gráfico 14

Não se pode garantir que a informação prestada e apresentada corresponde ao rendimento tributável do EE ou sim do agregado familiar (no seu conjunto), mesmo até se não se obtém do rendimento salarial líquido anual.

Resulta da leitura do gráfico 15 que os Encarregados de Educação são maioritariamente trabalhadores por conta de outrem (69,6%) e afetos ao setor público (42,2%), surgindo como segunda atividade profissional mais significativa os trabalhadores por conta própria ou independentes (19,3%). Juntas, estas duas áreas profissionais representam 88,9% dos respondentes. Foram omissos 2,9% dos respondentes.

■ 6. Profissão Encarregado de Educação

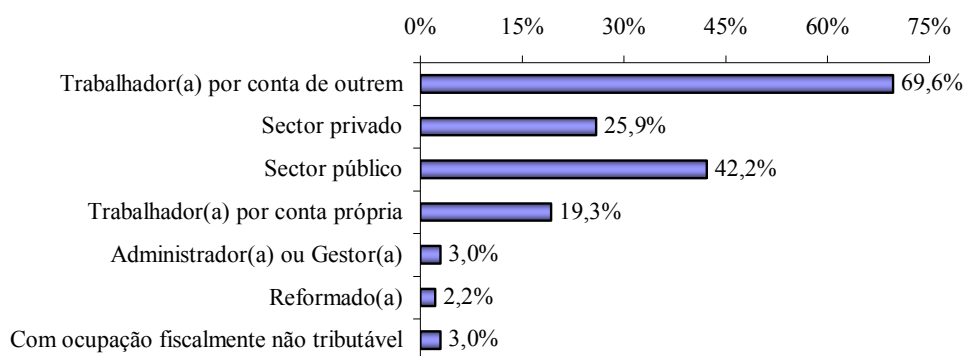


Gráfico 15

De inferir que se se assumir que os trabalhadores independentes (19,3%) operam exclusivamente no setor privado da economia, estes em conjunto com os “trabalhadores por conta de outrem” afetos ao setor privado (25,9%) representam 45,2% dos respondentes, “contra” 42,2% a operar no setor público (exclui-se intencionalmente deste cálculo os

reformados), o que confere na prática uma igualitária distribuição dos respondentes entre estes setores.

■ 7. O sector de actividade

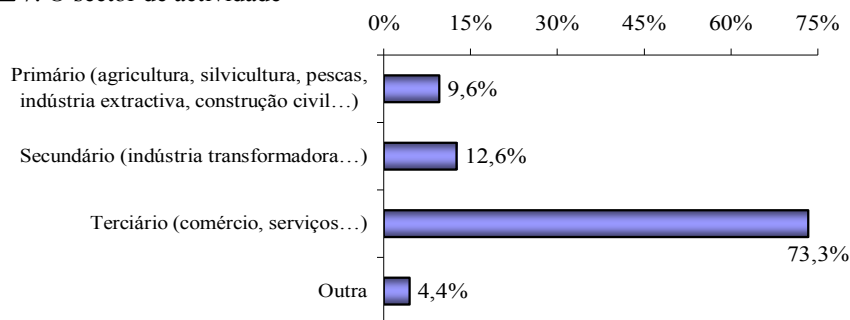
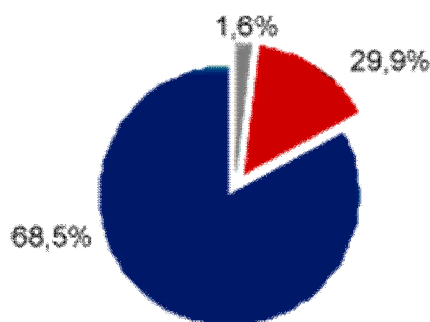


Gráfico 16

Quanto ao setor de atividade, gráfico n.º 16, surge em grande destaque o setor terciário (73,3%) em linha coerente com a formação e a profissão dos respondentes. O valor supera a média do país (65,5%) o que se entende face à amostra obtida. Os resultados obtidos são concordantes com dados nacionais, atendendo à área geográfica de aplicação do inquérito, à sua envolvente sócio-económica e assim, consequentemente, seria espectável um peso menor no setor secundário (12,6%) em relação ao valor obtido a nível nacional (29,9%), e, opostamente, um peso maior no setor primário (9,6%), em relação ao valor obtido a nível nacional (1,6%). Não identificaram o setor de atividade económica 4,4% dos respondentes, correspondendo aos EEs reformados ou com profissão fiscalmente não tributável (pode englobar situações de desemprego, trabalho doméstico, etc.).

Tabela 9 – VAB vs. Setor de atividade

SETOR DE ATIVIDADE ⁷⁰ - (2009)	
PORTUGAL	
Primário	1,6%
Secundário	29,9%
Terciário	68,5%



Fonte: INE

⁷⁰http://www.portugalglobal.pt/PT/InvestirPortugal/Portugal/Norte/Paginas/AsRegioesdePortugal_Norte_Economia.aspx (acedido em 30.Out.º/2011).

A distribuição urbana dos respondentes é maioritariamente citadina (41,5%) e nesta com 31,9% na sede de distrito. Na graduação descendente de representatividade surge a residência em “Aldeia” (31,1%) e nesta com 20,7% na sede de freguesia e por último verifica-se a vivência em “Vila” (22,2%) e nesta com 16,3% na sede concelhia. Pode inferir-se, com relativa segurança, de um grau, com algum significado, de urbanização social.

Esta “concentração” permite a existência, ou facilita o processo de estabelecimento de meios de transporte coletivos, sobretudo aqueles organizados e disponibilizados pelas entidades municipais, sendo por tal um fator de mobilidade facilitadora do eventual processo decisório na liberdade de escolher a sua escola.

■ 9. Vive numa...

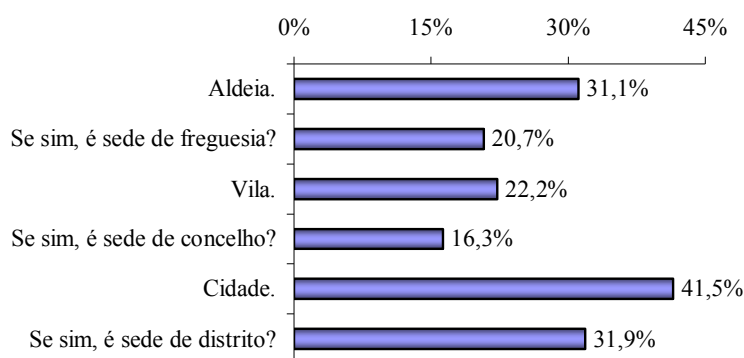


Gráfico 17

De realçar que a urbanidade citadina com maior oferta de estabelecimentos de ensino e disponibilidade de uma rede (maior ou menor) de transportes coletivos permite repetir o argumento que serão estes segmentos da população a poder manifestar maior abertura a novas ou diferenciadas propostas sociais: a liberdade de escolher a escola....

2. Análise crítica dos resultados

Os resultados deste estudo são apresentados em dois momentos: primeiro, a apresentação e análise dos dados da etapa descritiva, que sintetiza e representa de uma forma compreensível a informação contida num conjunto de dados, com a caracterização da amostra e a análise inferencial univariada dos resultados relevantes de cada variável, nominal ou ordinal; segundo, a análise inferencial bivariada das variáveis com o objetivo de comparar as escalas

de grau de relevância de alguns fatores de influência no processo de seleção e de escolha da escola, entre cada variável que traça o perfil dos respondentes com recurso ao teste não paramétrico da Estatística Qui-quadrado de Pearson (*Pearson Chi-Square*).

2.1. Análise inferencial univariada

Neste propósito, é desenvolvida uma análise univariada da perceção dos respondentes com relação a cada variável apresentada no questionário, sobre o processo de seleção e de escolha da escola. São assim analisadas as questões mensuradas através de escalas nominais e ordinais, sendo sua análise apenas de distribuição de frequência.

2.1.1. Condicionantes gerais ou exógenas

Entende-se por condições gerais ou exógenas aquelas que derivam de fatores conjunturais externos ao quotidiano íntimo das famílias: a tomada de decisão na envolvente da vida familiar; a necessidade de deslocação e transporte; a disponibilidade da oferta e sua perceção valorativa; a recolha de informações pertinentes ao processo de seleção e escolha. A análise incidirá na ação do decisor no processo de seleção e nas condicionantes da escolha da escola. Para tal agruparam-se os itens da 1ª sub-parte – itens n.º 10 a 18 – da 2ª parte do inquérito, conforme tabela subsequente.

Tabela 10 Inquérito: parte II – *Processo de seleção e de escolha da escola*

1.	A decisão	10. <i>Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?</i>
2.	As condicionantes	
	a) Fontes	13. <i>Quais as fontes de informação que a família procuraria sobre as escolas de interesse?</i> 14. <i>Quem procuraria para solicitar indicações e referências sobre a(s) escola(s)?</i>
	b) Instituição	
	i) Setor	11. <i>Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino... (transformação em... Setor de ensino)</i> 12. <i>Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz... (transformação em... Ensino de raiz)</i>
	ii) Localização	15. <i>No processo de escolha da escola, o fator referente à localização seria relevante?</i> 16. <i>No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...</i>
	c) Residência	
	i) Localização	17. <i>Habita em zona...</i> 18. <i>A zona habitacional limita a sua capacidade de seleção/escolha da escola?</i>

Os resultados da avaliação pessoal dos respondentes sobre quem tomaria a decisão da escolha, que tipo e que matriz de ensino seria mais conveniente, quais as fontes de informação sobre as escolas de interesse, quem a família procuraria para solicitar informações//indicações, e a se a localização da escola seria ou não um fator relevante são apresentadas na tabela 11. Por comodidade de leitura e análise dos resultados transpõe-se igualmente para a forma gráfica esta mesma informação.

Tabela 11 – Análise inferencial univariada

Parte II: Perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...		
10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	212	157%
A Mãe	81	60,0%
O Pai	79	58,5%
Os pais com o(a) filho(a)	48	35,6%
Outrem	4	3,0%
11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...	134	99,3%
Público (estatal)	100	74,1%
Privado	34	25,2%
12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...	134	99,3%
Laica	30	22,2%
Confessional (religiosa)	59	43,7%
Indiferente	45	33,3%
13. Quais as fontes de informação que a família procuraria sobre as escolas de interesse?	152	113%
Referência /rankings	36	26,7%
Contacto directo	90	66,7%
Internet /materiais impressos	26	19,3%
Outras	0	0,0%
14. Quem procuraria para solicitar indicações e referencias sobre a(s) escola(s)?	154	114%
Familiares /Amigos	120	88,9%
Colegas de trabalho	31	23,0%
Outrem	3	2,2%
15. No processo de escolha da escola, o factor referente à localização seria relevante?	135	100%
Sim	115	85,2%
Não	20	14,8%
16. No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...	135	100%
Próxima de casa	70	51,9%
Próxima do local de trabalho	13	9,6%
No trajecto de casa e/ou do local de trabalho	32	23,7%
Outra	20	14,8%
17. Habita em zona...	134	99,3%
Urbana	54	40,0%
Periferia urbana	43	31,9%
Rural	37	27,4%
18. A zona habitacional limita a sua capacidade de selecção/escolha da escola?	133	98,5%
Sim	38	28,1%
Não	95	70,4%

A análise do gráfico n.º 18 demonstra que a decisão de escolher a escola, na sua larga maioria, é tomada pelos pais, eventualmente em conjunto atendendo à paridade de resultados, – a mãe com 60,0% das decisões dos respondentes e o pai com 58,5% destes.

Verifica-se que essa selecção//escolha com a participação da mãe e/ou do pai, é a forma mais utilizada pelas famílias, atingindo os 138,5%⁷¹ – sinal evidente de multirrespostas às alternativas apresentadas. Este resultado mostra a importância da decisão conjunta sobre o

⁷¹ É possível seleccionar, no questionário, mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.

futuro dos filhos, o que atenua algo que se pensava há algum tempo atrás ser uma função atribuída apenas às mães, que nesta variável é representada por 60,0%. Assim, se são efetivamente as mães que comunicam com a escola, já no que concerne às decisões ou preocupações dos pais parecem destacar-se mais no seio íntimo da família, o seu “*inner circle*”, que nesta variável é representada por 58,5%.

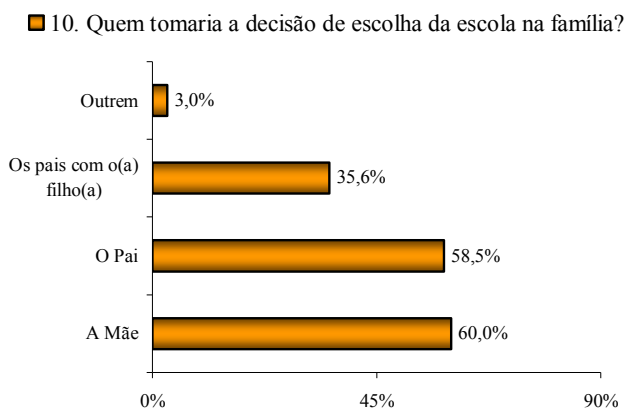


Gráfico 18

De realçar a opção de decisão partilhada com o(s) filho(s) (afinal, o(s) usufruidor(es) final(is) da decisão tomada em conjunto, com 35,6% respondentes. Esta constatação importa destacar pois a assunção decisória partilhada de pais e filhos na escolha da instituição de ensino é um facto que as escolas deverão levar em conta, preocupando-se em criar materiais informativos focados na família como um todo, podendo até oferecer algo diferenciado e específico para as crianças e os jovens. Outro aspeto relevante é preparar um ambiente apropriadamente acolhedor para receber este “público”⁷², no caso de um contacto personalizado, com a *expertise* e qualificação exigível aos meios humanos afetos. Residualmente, com 3,0% de resposta, surgem EEs, que não os pais, em coerência com a informação anteriormente explanada no gráfico n.º 18.

Sempre no intuito de aquilatar *as vontades* das famílias, resulta da análise do gráfico n.º 19 seguinte a clara opção das famílias (74,1%) pelo ensino público estatal, com uma franja ainda apreciável de 25,2% dos respondentes a optar pelo sistema de ensino privado. Este valor suplanta a real inserção deste setor de ensino e o seu contributo para o sistema de ensino

⁷² No sentido de, utente por direito do serviço e de cliente por direito de aquisição.

português que se cifra em cerca de 18% (ver capítulo I – 2.2 Sistema privado). A oferta não concorda com a procura.

De acordo com o gráfico n.º 10, a faixa etária preponderante de EEs, com 83,0%, situa-se entre os 30 e os 50 anos, portanto tendo as suas vivências mais marcantes decorrido já num Portugal democrático, mas ainda muito marcado pela herança sócio-política da Revolução de abril no que concerne à propriedade – material ou intelectual – e do espaço de ação e de intervenção da dita sociedade civil, onde o sistema privado de ensino se poderá inserir.

■ 11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...

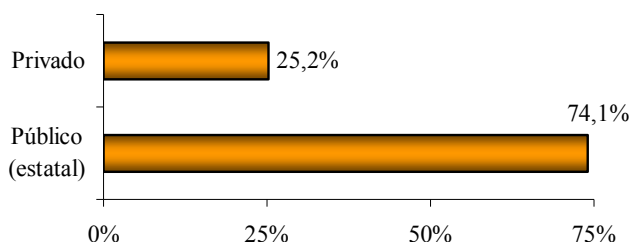


Gráfico 19

Herança que representa uma visão comunitária (não de comunidade) da sociedade, imbuída de uma *superioridade conceptual* do modelo social, vulgarmente denominada de “complexo de esquerda”.

Mas se na análise anterior a larga maioria de respondentes optaria pelo sistema de ensino público, não deixa de se encontrar uma situação algo contraditória, mesmo discordante, pela observação dos resultados obtidos do gráfico n.º 20 seguinte. Pela sua análise verifica-se que a maioria das famílias (43,7%) privilegia o ensino confessional, de índole religiosa, que acrescida das famílias indiferentes (33,3%) à opção a tomar, que não são opositores a um ensino com essa matriz religiosa, resulta uma percentagem conjunta de 77,0% de respondentes. Mas o estado português é, por natureza, laico!

A diferença percentual da opção “laica” (22,2%) em relação à opção “indiferente” (33,3%) permite inferir que na raiz do ensino além de uma ética, que é do foro social, aceita-se (privilegia-se) uma moral, que é do foro pessoal.

■ 12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...

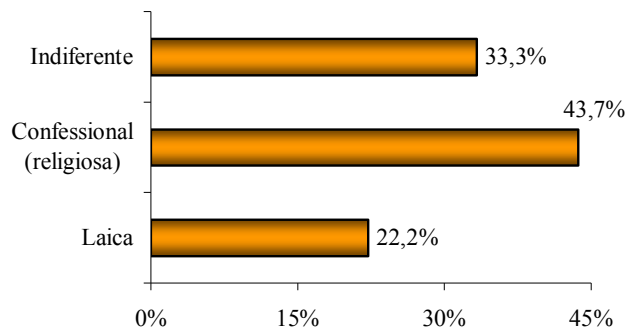


Gráfico 20

Exige a transparência da análise produzida que igual ponderação percentual se poderá fazer entre a opção “indiferente” com a opção da escola laica. A percentagem agrupada assim obtida é de 55,5% dos respondentes. Constata-se que a maioria agora formada (55,5%) é menos “robusta” que a referida anteriormente (77,0%). Também se constata que essa maioria é aquela que já vigora no terreno com 82% da oferta, representando o contributo do sistema de ensino público estatal. De novo, a oferta não concorda com a procura.

Uns por opção, outros por inação poder-se-á permitir, acreditar-se, extrapolar, sem exaltação ou regozijo despropositado, para a existência de uma ampla maioria da população que apoia e simpatiza com a variedade de propostas letivo-pedagógicas no de sistemas de ensino em Portugal.

Numa perspetiva de “fora para dentro”, na obtenção de informação pertinente e relevante de suporte ao processo decisório das famílias na seleção e escolha da “sua” escola, observa-se da análise do gráfico n.º 21, que as opções a tomar tomadas serão múltiplas com predomínio do contacto direto.

Eventualmente este contacto ocorreria após consulta e estudo das fontes informais, sugeridas no questionário, como demonstra uma distribuição percentual de respostas superior a 100%.

Assim, como primeiras fontes de informação sobre as escolas de interesse, constata-se que $\frac{2}{3}$ dos respondentes optariam pelo contacto direto com as instituições de ensino pretendidas.

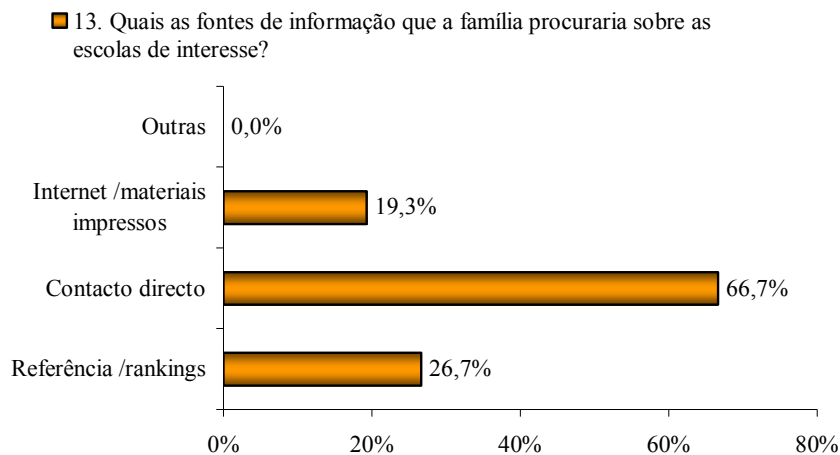


Gráfico 21

A variável *contacto directo* é o fator mais relevante, representado por 66,7% dos respondentes. A partir dessa informação, constata-se que será de grande importância para as instituições direcionar profissionais específicos e capacitados com total conhecimento sobre os serviços oferecidos, que possam atender de forma clara e eficiente o seu “público estratégico” – as famílias – que procuram informações (e soluções) factuais e independentes da forma de comunicação.

No entanto as famílias também optariam por fontes de informação informais como *internet//flyiers* (19,3%) ou *referências//rankings* (26,7%), como meio de preferência para eventual primeira abordagem sobre as escolas da sua conveniência.

Esta situação deverá ser levada em consideração pelas instituições de ensino, que precisarão de dar atenção à forma como se relacionam com os seus “públicos estratégicos”, alunos, pais, comunidade, e os seus “públicos operacionais”, imprensa, fornecedores, entre outros, pois qualquer uma desses poderá ser uma futura fonte privilegiada de informação, indicando ou recomendando a escola.

Na suposição que nem todos os pais têm o hábito de usar a internet (ou mesmo ter acesso privado) e que nem todos os sítios de iniciativa das escolas têm *links* ou espaços direcionados a este público, com informações e dúvidas mais frequentes, poder-se-ia sugerir uma especial atenção aos meios formais de *marketing* do projeto escolar pretendido divulgar.

Também numa perspectiva de “dentro para fora”, na obtenção de informação pertinente e relevante de suporte ao processo decisório das famílias na seleção e escolha da “sua” escola, observa-se da análise do gráfico n.º 22, que as opções tomadas serão múltiplas com

predomínio do aconselhamento ou pareceres de familiares ou de amigos. Igualmente este tipo de contacto, em particular, ocorrerá após consulta ou “conversa” com colegas de trabalho ou outros” como demonstra uma distribuição percentual de respostas superior a 100%.

Os familiares e amigos, com um expressivo valor de 88,9%, serão as pessoas mais procuradas para se solicitar indicações e referências sobre as escolas-alvo, como se observa no gráfico n.º 22. Acredita-se que as famílias procurariam os amigos do mesmo círculo social, que eventualmente também já passaram por essa experiência de seleção e de escolha, possuindo algum conhecimento sobre as instituições de ensino desejadas. Ou, então, teriam conhecimento de quem já teve essa mesma experiência.

A opção pela recolha de informação e/ou aconselhamento junto dos colegas de trabalho (23,0%), segue o padrão de comportamento desenvolvido para os amigos, pois à falta física ou de conhecimentos destes, procura-se respostas junto de alguém mais próximo e confiável.

■ 14. Quem procuraria para solicitar indicações e referências sobre a(s) escola(s)?

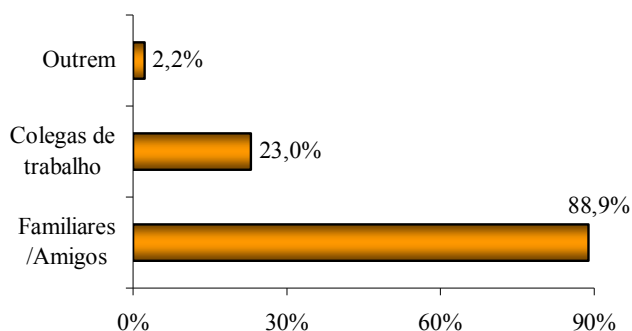


Gráfico 22

Os colegas de trabalho, pelo contacto assíduo e pelas relações pessoais desenvolvidas, surgem assim como solução credível, refletindo uma situação atual vividas pelas famílias, em que os pais (e agora até os filhos, ver os horários escolares) passam grande parte do seu dia ativo fora de casa, fora do meio familiar. E os momentos vocacionados ao lazer, frequentemente, nas sempre presentes tarefas domésticas(!), longe dos amigos.

Residualmente 2,2% de respondentes procura outras pessoas que não os casos mais tipificados propostos no questionário.

O evidente destaque da importância da informação prestada por familiares deverá levar a escola a direcionar também o seu investimento promocional em ações de relacionamento com

extensão a outros familiares próximos – destaca-se os avós. Assim como atividades focadas em ex-alunos, que poderão ser futuros pais decisores ou fontes de informação para decisões.

No processo de seleção e escolha da escola, após a fase inicial de recolha de informação pertinente, o fator *localização da escola* é muito relevante para as famílias como se observa da análise do gráfico n.º 23, no qual 85,2% dos respondentes assim o afirma, contra uma reduzida percentagem de respondentes (14,8%) que consideram este fator não relevante ou, supõe-se, não perturbador do quotidiano familiar.

Eventualmente, como se constata no gráfico n.º 25, no qual 71,9% dos respondentes habita em zona urbana ou na sua periferia próxima, esta franja de população usufrui de redes de transporte público ou privado ou opta por transporte próprio.

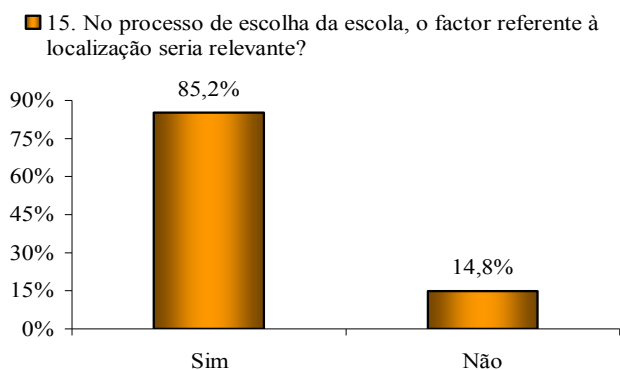


Gráfico 23

Na conjugação de respostas do gráfico n.º 22 e do gráfico n.º 23, infere que se a localização da escola é um fator relevante, a limitação da capacidade de escolher devido à localização da habitação de família não o é, como se deduz da percentagem de 70,4% de respondentes.

Nesta inquirição, contudo, uma franja ainda apreciável, com 28,1%, assume essa limitação.

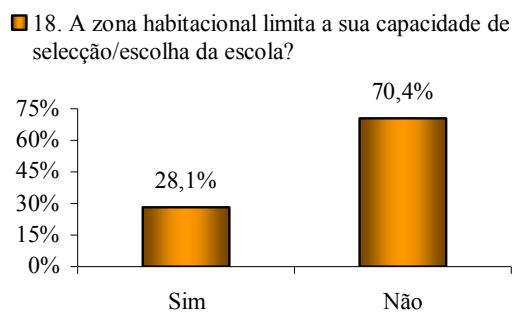


Gráfico 24

O que não é de estranhar pois está em concordância, conforme gráfico n.º 25, com os respondentes (27,4%) que habitam em zonas rurais. Esta concordância também se estabelece nos respondentes que não sentem limitações devido à zona onde habitam (70,4% – gráfico n.º 23), pois constata-se, de acordo com o gráfico n.º 25, que 71,9% dos respondentes habita em zona urbana ou na sua periferia próxima, onde eventualmente existe um sistema de transporte público municipal ou redes de transporte privadas minimamente eficientes e atrativas.

Tendo ainda presente que 85,2% dos respondentes assume a relevância da localização da escola da sua preferência, serão essencialmente estas famílias que maioritariamente (51,9%) privilegia a *localização da escola perto de casa* ou *no trajeto local de trabalho//trajeto de casa* (23,7%) ou então na área onde exerce a sua atividade profissional (9,6%). De constatar um comportamento muito consentâneo com as disposição legal em vigor – que já foi um forte avanço em relação ao imobilismo da situação anterior onde apenas e só(!) se poderia realizar a matrícula sob o critério residencial – que não chega ou satisfaz.

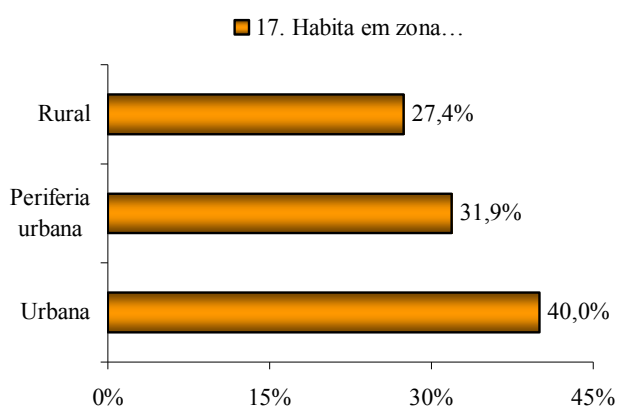


Gráfico 25

A não opção das situações anteriormente referidas, com 14,8% de respondentes, está em concordância com os respondentes que de acordo com o gráfico n.º 23, responderam que a zona de localização da escola não seria relevante no processo decisório de seleção e escolha. O que poderá demonstrar que haverá famílias que não se importam em procurar escolas fora de sua região.

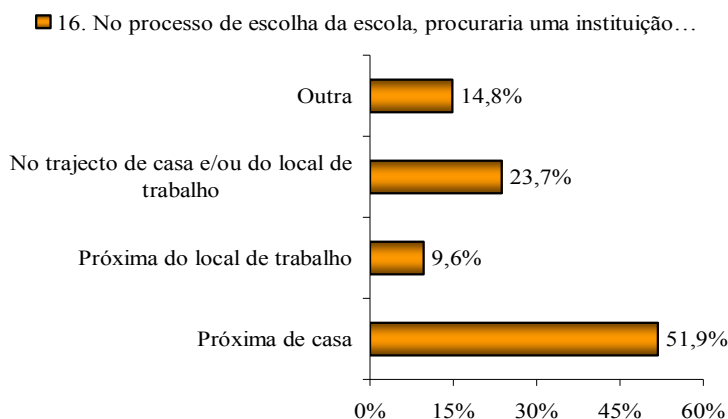


Gráfico 26

A informação sobre a preferência da escola próxima da residência da família reforça a importância da instituição de ensino possuir um bom relacionamento com a comunidade local envolvente, que pode ser realizado e potenciado através de eventos especiais, notificações sobre acontecimentos da instituição que possam afetar a rotina, como reformas ou festividades, enfim, ações que intensifiquem esta relação e ajudem a construir uma boa imagem da “instituição escola”.

As famílias que procuram a sua escola no trajeto *casa-trabalho-casa*, provavelmente o fazem pela facilidade de locomoção e de economia de tempo que esta localização proporciona. Também no caso das pessoas que procuram a escola próxima ao seu local de trabalho, se supõe que o fazem pelas razões invocadas no caso anterior ou mesmo porque os pais desejam ficar próximos de seus filhos caso haja alguma necessidade ou eventual problema.

2.1.2. Condicionantes específicas ou endógenas

Entende-se por condições específicas ou endógenas aquelas que derivam da conjuntura interna ao quotidiano das famílias: a tomada de decisão com impacto na vida familiar; a qualidade perceptível da oferta e a sua perceção valorativa; a perceção do *modus operandi* das instituições e a da sua adequação ao *modus vivendi* da família; adequação de valores e princípios da família face aos valores e princípios da instituição no processo de seleção e de escolha.

Consequente, na vontade de obter informação útil e pertinente, sobre os fatores relevantes para as famílias no processo de seleção e escolha da escola, apresentam-se 13 diferentes

questões referentes ao grau de relevância pessoal dos respondentes. As respostas destas variáveis foram coletadas em uma escala de relevância ordinal, em que 1 corresponde a *não relevante*, 2 a *pouco relevante*, 3 a *indiferente*, 4 a *relevante* e 5 a *muito relevante*.

Para efeitos de análise e discussão de resultados far-se-á uso de duas grandezas compostas, por item:

- a média ponderada da relevância dos fatores (f_i),
- o índice de relevância dos fatores (I_r), que conjuga a soma do valor percentual dos fatores Muito Relevante e Relevante.

Neste grupo, os dados também são apresentados em relação à distribuição de frequência, a média e desvio padrão de cada item, conforme tabela n.º 12 seguinte.

Tabela 12 – Grau de relevância médio dos factores de seleção//escolha

20. Qual o grau de relevância destes factores no processo de escolha da escola, no seu caso?			
20.1. Valor da mensalidade	134	100%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,13
2	8	6,0%	
3	8	6,0%	factor de relevância: 4,3
4	48	35,8%	
5 - Muito relevante	70	52,2%	intervalo de confiança: 0,2
20.2. Transporte escolar	133	100%	
1 - Não relevante	4	3,0%	desvio padrão 0,80
2	5	3,8%	
3	26	19,5%	factor de relevância: 3,9
4	61	45,9%	
5 - Muito relevante	37	27,8%	intervalo de confiança: 0,1
20.3. Horário de funcionamento	134	100%	
1 - Não relevante	2	1,5%	desvio padrão 0,72
2	10	7,5%	
3	31	23,1%	factor de relevância: 3,8
4	58	43,3%	
5 - Muito relevante	33	24,6%	intervalo de confiança: 0,1
20.4. Escola com boa fama e tradição	132	98%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 0,94
2	9	6,7%	
3	15	11,1%	factor de relevância: 3,9
4	75	55,6%	
5 - Muito relevante	33	24,4%	intervalo de confiança: 0,2
20.5. Escola está de acordo com o modo de pensar e/ou viver	132	98%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 0,94
2	5	3,7%	
3	20	14,8%	factor de relevância: 3,9
4	76	56,3%	
5 - Muito relevante	31	23,0%	intervalo de confiança: 0,2
20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs	135	100%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,04
2	1	0,7%	
3	13	9,6%	factor de relevância: 4,3
4	67	49,6%	
5 - Muito relevante	54	40,0%	intervalo de confiança: 0,2
20.7. Qualidade do corpo docente	132	98%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,34
2	0	0,0%	
3	9	6,7%	factor de relevância: 4,5
4	38	28,1%	
5 - Muito relevante	85	63,0%	intervalo de confiança: 0,2
20.8. Projecto pedagógico	135	100%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,20
2	1	0,7%	
3	5	3,7%	factor de relevância: 4,5
4	59	43,7%	
5 - Muito relevante	70	51,9%	intervalo de confiança: 0,2
20.9. Regras, disciplina, e vigilância	130	96%	
1 - Não relevante	1	0,7%	desvio padrão 1,22
2	1	0,7%	
3	1	0,7%	factor de relevância: 4,3
4	55	40,7%	
5 - Muito relevante	72	53,3%	intervalo de confiança: 0,2
20.10. Firmeza da direcção pedagógica	134	99%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,24
2	1	0,7%	
3	2	1,5%	factor de relevância: 4,5
4	59	43,7%	
5 - Muito relevante	72	53,3%	intervalo de confiança: 0,2
20.11. Preferência do(a) educando(a)	132	98%	
1 - Não relevante	4	3,0%	desvio padrão 0,87
2	7	5,2%	
3	28	20,7%	factor de relevância: 3,7
4	74	54,8%	
5 - Muito relevante	19	14,1%	intervalo de confiança: 0,1
20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular	135	100%	
1 - Não relevante	1	0,7%	desvio padrão 0,80
2	6	4,4%	
3	29	21,5%	factor de relevância: 4,0
4	60	44,4%	
5 - Muito relevante	39	28,9%	intervalo de confiança: 0,1
20.13. Qualidade das instalações	130	96%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,01
2	2	1,5%	
3	11	8,1%	factor de relevância: 4,1
4	64	47,4%	
5 - Muito relevante	53	39,3%	intervalo de confiança: 0,2

A partir da tabela pode-se estabelecer três intervalos gradativos da média dos fatores de relevância dos itens a escrutínio, sendo estes:

- Média de relevância dos fatores (f) maior ou igual a 3,5 e menor que 4,0;
- Média de relevância dos fatores (f) maior ou igual a 4,0 e menor que 4,5;
- Média de relevância dos fatores (f) maior ou igual a 4,5 e menor ou igual a 5,0;

Tabela 13 - média da relevância dos fatores

$4,5 \leq f \leq 5,0$	<i>média da relevância dos fatores</i>	f_i (média)	f_i (ordem)
f	20.7 – qualidade do corpo docente;	4,5	
	20.8 – projeto pedagógico;	4,5	1°
	20.10 – firmeza da direção pedagógica;	4,5	

Constata-se, no designado 1° grupo, que os fatores de maior relevância média para os respondentes, são fatores de ordem pedagógica e de capacidade de liderança determinada nos objetivos, “*com rumo*” atingindo 4,5 pontos de média. Não se pretendendo atribuir qualquer exclusividade, constata-se contudo que são fatores mais perceptíveis, mais associados às organizações privadas onde predominam lideranças fortes, personalizadas e responsabilizadas (efetivamente).

Tabela 14 - média da relevância dos fatores

$4,0 \leq f < 4,5$	<i>média da relevância dos fatores</i>	f_i (média)	f_i (ordem)
f	20.1 – valor da mensalidade;	4,3	
	20.6 – atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs;	4,3	2°
	20.9 – regras, disciplina e vigilância;	4,3	
	20.13 – qualidade das instalações;	4,1	3°
	20.12 – oferta de atividades de enriquecimento curricular;	4,0	4°

No segundo grupo de análise predominam fatores de relevância de ordem económica – valor da mensalidade – e de ligação//comunicação aos EEs, também com enfoque na segurança e na

atenção nos alunos, no cumprimento de regras de conduta e correção entre pares, com 4,3 de média de relevância. Na mesma ordem de grandeza destacam-se a qualidade das instalações e a oferta de atividades de enriquecimento curricular, com 4,1 e 4,0 de média de relevância, respetivamente.

Tabela 15 - média da relevância dos fatores

$3,5 \leq f < 4,0$	<i>média da relevância dos fatores</i>	f_i (média)	f_i (ordem)
<i>f</i>	20.2 – transporte escolar;	3,9	
	20.4 – escola com boa fama e tradição;	3,9	5°
	20.5 – escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver;	3,9	
	20.3 – horário de funcionamento;	3,8	6°
	20.11 – preferência do(a) educando(a);	3,7	7°

No terceiro de grupo de análise predominam fatores de relevância de ordem social – escola com boa fama e de acordo com o modo de viver das famílias – e de logística como o horário de funcionamento e a existência de transporte. Em último e por último surge a preferência do educando, o que demonstra que *a boa e final decisão* é tomada pelos adultos, no seio da família, e se existir concordância do formando tanto melhor.

Seriando ordinalmente o índice de relevância dos fatores (I_r), poder-se-iam agrupar criteriosamente por: *primo*, **a liderança**; *secundo*, **o encargo económico**; *tertio*, **a instituição** – com a exceção do horário de funcionamento (índice menos relevante!) –; *quarto*, **a decisão partilhada**.

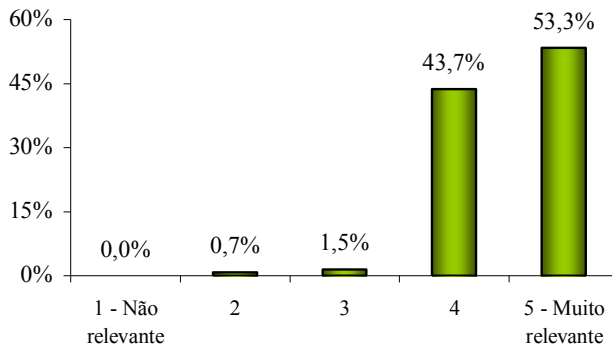
Tabela 16 – Índice de relevância ordinal e percentual dos fatores de relevância

<i>Índice de relevância dos fatores</i>	I_r (ordem)	I_r (%)
20.10 – firmeza da direção pedagógica;	1º	97,0%
I 20.9 – regras, disciplina e vigilância;	2º	94,0%
20.6 – atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs;	3º	89,6%
II 20.1 – valor da mensalidade;	4º	88,0%
20.13 – qualidade das instalações;	5º	86,7%
20.7 – qualidade do corpo docente;	6º	81,1%
20.4 – escola com boa fama e tradição;	7º	80,0%
III 20.5 – escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver;	8º	79,3%
20.8 – projeto pedagógico;	9º	75,6%
20.2 – transporte escolar;	10º	73,7%
20.12 – oferta de atividades de enriquecimento curricular;	11º	73,3%
IV 20.11 – preferência do(a) educando(a);	12º	68,9%
III 20.3 – horário de funcionamento;	13º	67,9%

Na liderança, verifica-se que a *firmeza da direção pedagógica* surge como o fator de maior relevância (índice de 97,0%), seguido de *regras, disciplina e vigilância* (índice de 94,0%), o que demonstra a percepção pelas famílias de um laxismo de comportamentos e valores instalado na sociedade, e transposto para o dia a dia escolar, exigindo tomadas de posição mais autoritárias (diferente de autoritaristas) de modo a permitir um mais saudável e profícuo ambiente escolar.

Esta tomada de ação é, sem dúvida, associada mais ao setor privado que ao setor público. Assim como a comunicação com os EEs, que surge em 3ª posição com índice de 89,6%. Neste contexto foi(?) dada mais importância à liderança que à pedagogia, que é o principal serviço das escolas. Mas também não há pedagogia que vingue na desordem irresponsável.

■ 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

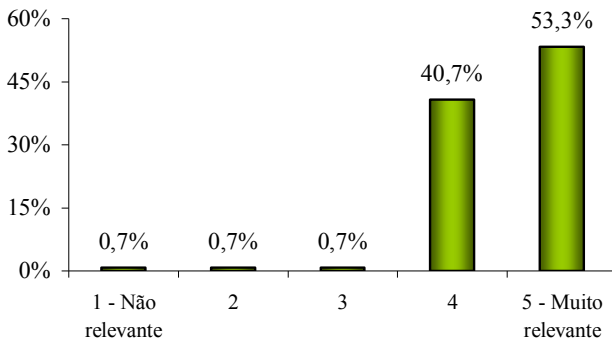


factor de relevância: 4,5

intervalo de confiança: 0,2

Gráfico 27

■ 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

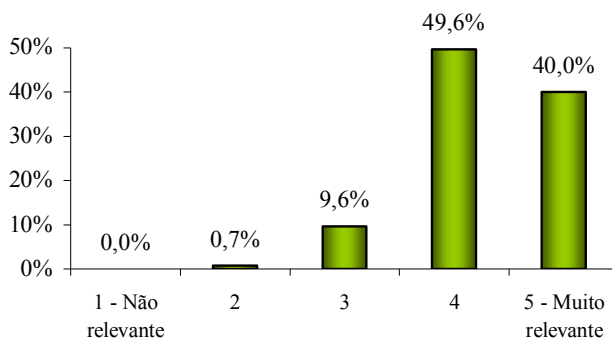


factor de relevância: 4,3

intervalo de confiança: 0,2

Gráfico 28

■ 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação



factor de relevância: 4,3

intervalo de confiança: 0,2

Gráfico 29

O encargo económico constitui-se, de *per se*, como um fator determinante (índice de 88,0%) e até condicionador, mas não excludente, do processo decisório, atendendo à situação económico-social presente vivida, transversalmente, pela sociedade portuguesa.

■ 20.1. Valor da mensalidade

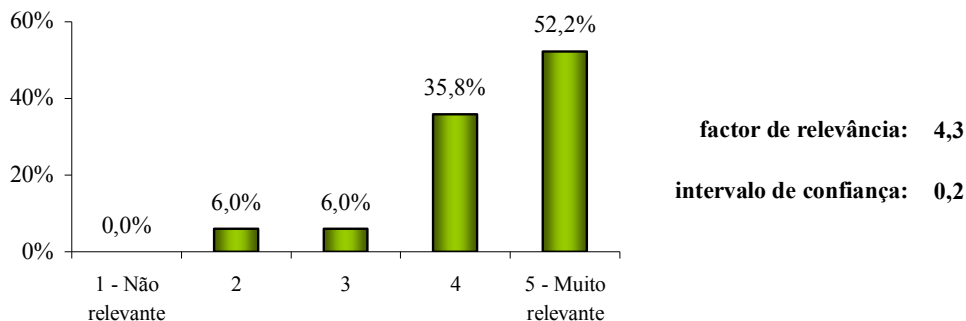


Gráfico 30

A instituição escola, no reconhecimento social da sua prestação e na oferta dos meios materiais e humanos essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem, constitui-se como peça de fundamental importância, atendendo aos valores do índice de relevância alcançados superiores a índice de 73%, com exceção, embora próxima (índice de 69%), do horário de funcionamento.

■ 20.13. Qualidade das instalações

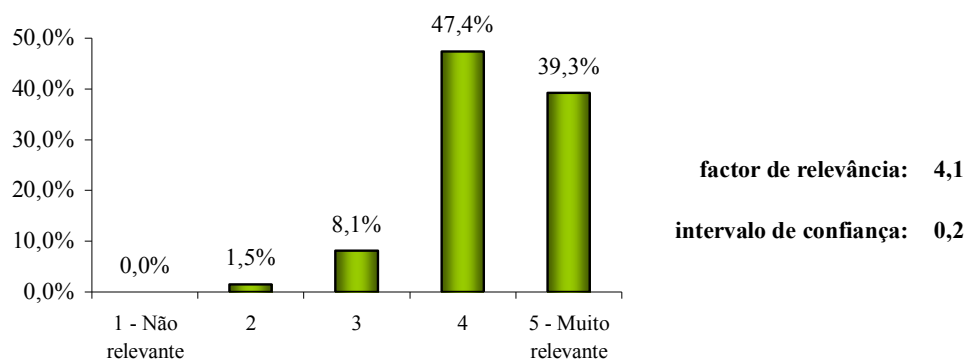


Gráfico 31

■ 20.4. Escola com boa fama e tradição

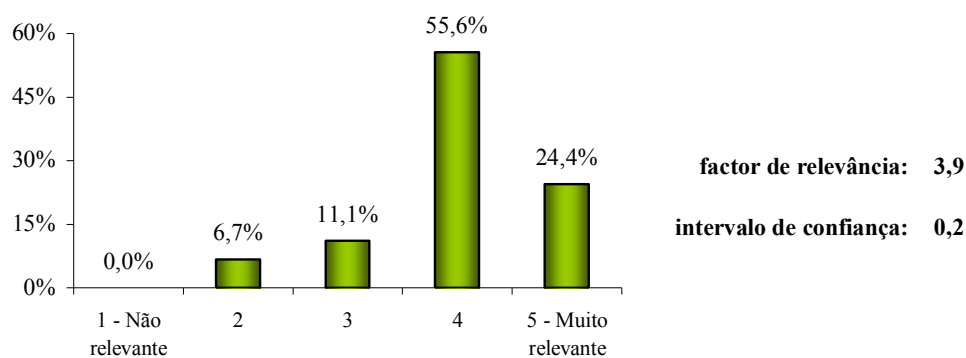


Gráfico 32

Por fim, a preferência do educando, sendo relevante, não é condicionante.

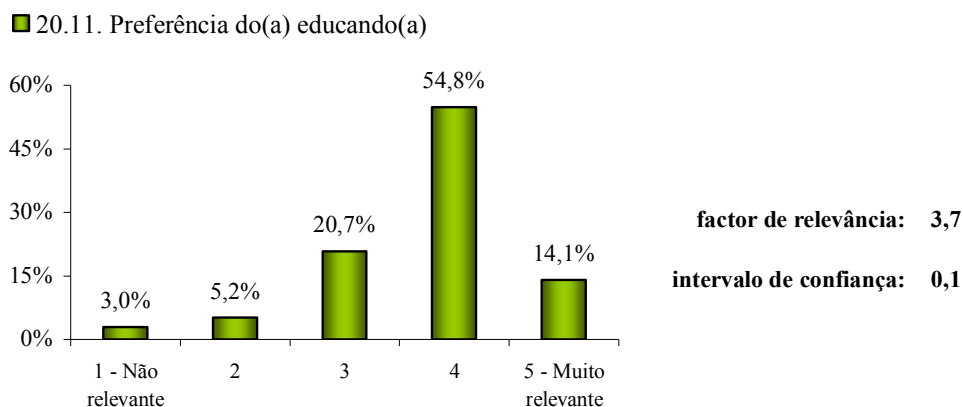


Gráfico 33

Uma análise assaz interessante assenta em refletir sobre o fator médio de relevância e a sua comparação ordinal com o índice de relevância dos fatores.

Tabela 17 - Relação ordinal comparativa: média vs índice dos fatores de relevância.

<i>Relação ordinal comparativa dos fatores de relevância</i>	<i>índice</i>	<i>média</i>
20.10 – firmeza da direção pedagógica;	1º	1ª
I 20.9 – regras, disciplina e vigilância;	2º	2ª
20.6 – atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs;	3º	2ª
II 20.1 – valor da mensalidade;	4º	2ª
20.13 – qualidade das instalações;	5º	3ª
20.7 – qualidade do corpo docente;	6º	1ª
20.4 – escola com boa fama e tradição;	7º	5ª
III 20.5 – escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver;	8º	5ª
20.8 – projeto pedagógico;	9º	1ª
20.2 – transporte escolar;	10º	5ª
20.12 – oferta de atividades de enriquecimento curricular;	11º	4ª
IV 20.11 – preferência do(a) educando(a);	12º	7ª
III 20.3 – horário de funcionamento;	13º	6ª

Constata-se uma sintonia entre os fatores de relevância de maior índice – do 1º ao 5º – com os fatores de melhor média, com exceção dos fatores de relevância “*qualidade do corpo docente*”, “*projeto pedagógico*” e “*oferta de atividades de enriquecimento curricular*” que surgem no 6º, 9º e 11º no *ranking de índices*, respetivamente.

No entanto a qualidade do corpo docente é fundamental – com um índice de 81,1% e uma média de 4,5 dos fatores de relevância –, e os pais dão grande importância à qualificação dos docentes no processo de seleção e escolha da escola para os seus filhos.

■ 20.7. Qualidade do corpo docente

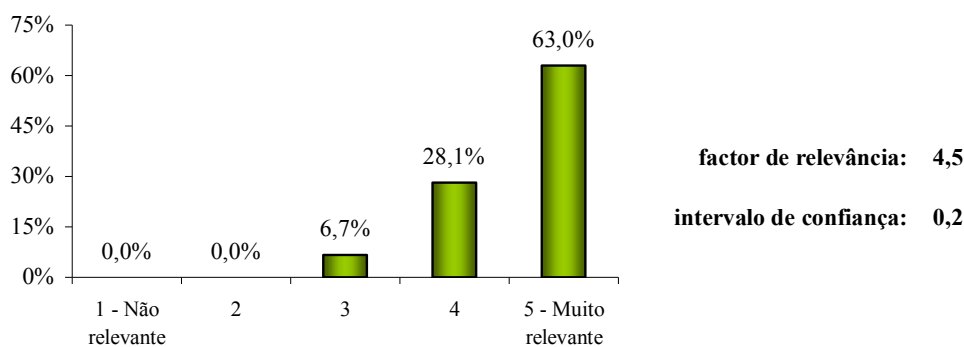


Gráfico 34

As instituições devem ter isso em consideração, dotando-se e preservando os melhores, criando um ambiente intelectualmente enriquecedor e profissionalmente estimulante, preparando-se igualmente para uma competição na sua satisfação material.

■ 20.8. Projecto pedagógico

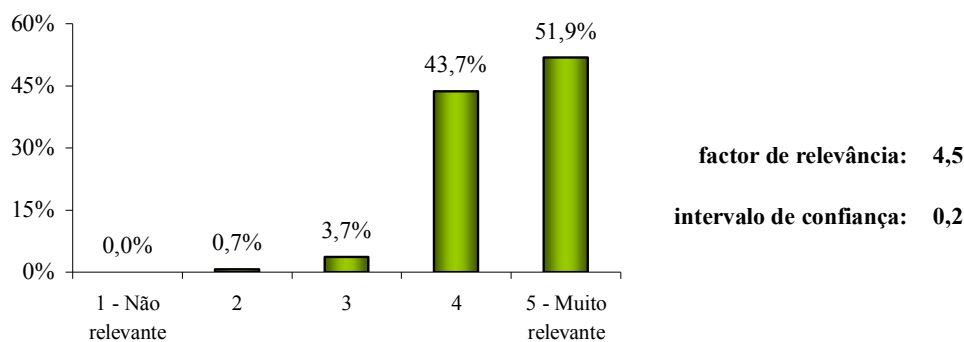


Gráfico 35

São os melhores quadros funcionais, com excepcional importância a classe docente, que podem assegurar e promover um consistente e válido projeto pedagógico nas escolas – com um índice de 75,6% e uma média de 4,5 dos fatores de relevância –, no sempre presente objetivo de oferecer o melhor serviço.

Neste contexto, as atividades de enriquecimento curricular – com um índice de 73,3% e uma média de 4,0 dos fatores de relevância – são parte integrante e potenciadora do projeto pedagógico. No entanto, um inusitado índice de 21,5% aponta para uma menor capacidade de determinação no processo de seleção e escolha da escola.

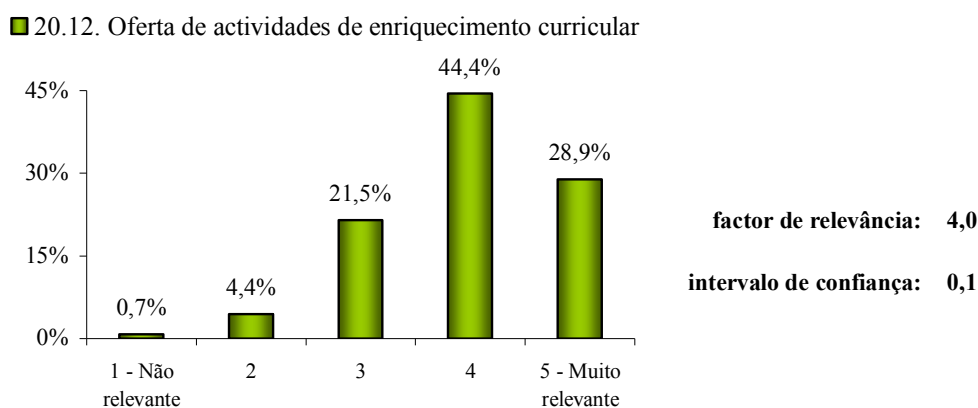


Gráfico 36

Quanto ao item “horário de funcionamento” – com um índice de 67,9% e uma média de 3,8 dos fatores de relevância – verifica-se igualmente uma discrepância acentuada entre a ordem do índice (13º) e a ordem da média (6ª) dos fatores de relevância. Apresenta também um inusitado índice de 23,1% de respostas *Indiferente* (o valor do item *Indiferente* mais elevado de todos os itens), o que sugere uma menor capacidade de determinação no processo de seleção e escolha da escola.

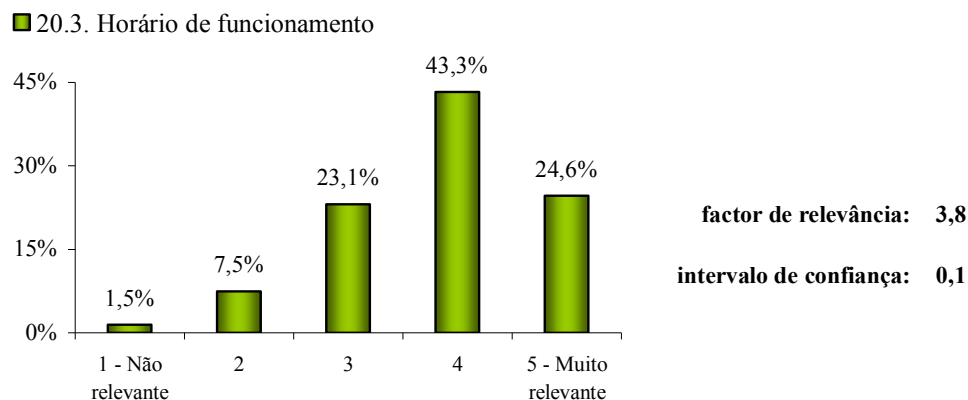


Gráfico 37

A análise desenvolvida no item anterior repete-se agora relativamente ao item “*transporte escolar*”. Apresenta também um elevado índice (19,5%) de respostas *Indiferente*, o que sugere uma menor capacidade de determinação no processo de seleção e escolha da escola.

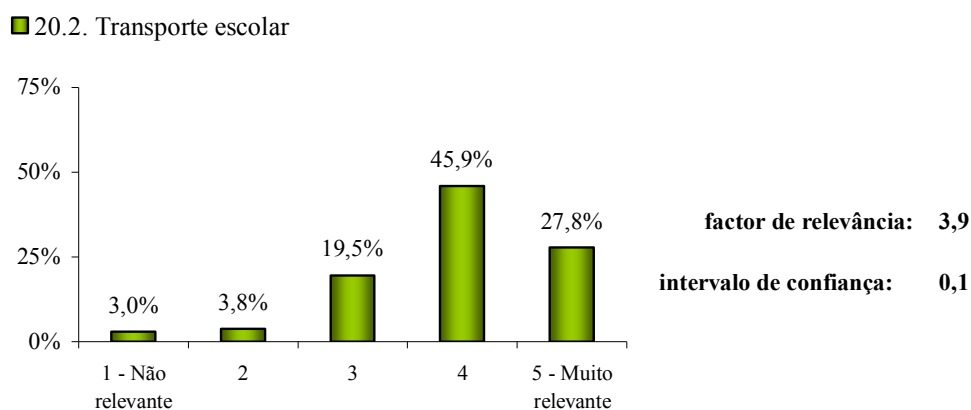


Gráfico 38

Os respondentes não sentem limitações devido ao transporte pois, conforme se constatou na análise do gráfico n.º 25, 71,9% dos respondentes habita em zona urbana ou na sua periferia próxima, onde eventualmente existe um sistema de transporte público municipal ou redes de transporte privadas minimamente eficientes e atrativas.

Por fim, não é seguramente o item “*escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver*” – com um índice de 79,3% e uma média de 3,9 dos fatores de relevância – o mais influente ou mais relevante nos fatores a ponderar pelas famílias no processo de seleção e escolha da escola, mas pode ser condicionante atendendo ao índice *Relevante* com 56,3% de respondentes.

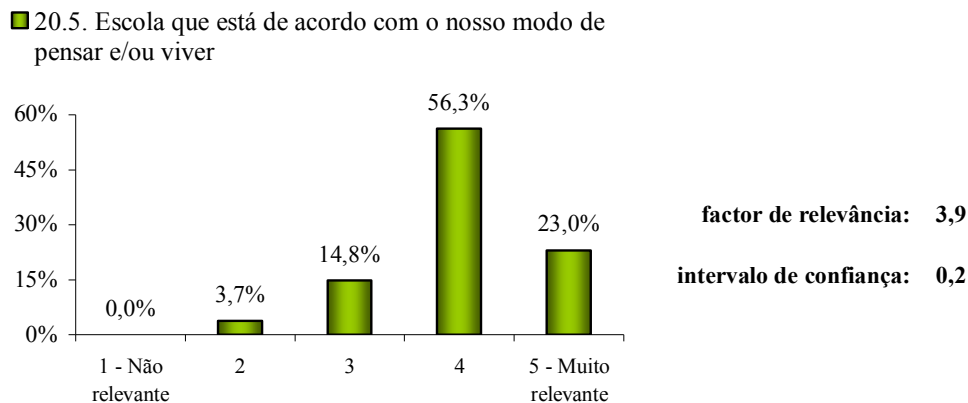


Gráfico 39

Pode-se inferir igualmente que existe da parte das famílias um elevado grau de confiança institucional na *organização-escola* no que concerne aos valores de pluralidade na igualdade, de cidadania, de respeito pelas liberdades e garantias que o estado democrático confere.

2.2. Análise inferencial bivariada

Também agora se comprova, no que à matriz conceptual das instituições de ensino, laicas ou confessionais (religiosas) concerne, a não relação entre a *decisão* e a *seleção* com valor da significância entre variáveis é de 27,9% validando a hipótese nula, não se verificando a dependência de relação entre a *decisão* sobre e a *seleção* do tipo de matriz da escola. O processo de *seleção* é condicionante mas não determinante à *decisão* sobre a tipologia da matriz da escola. Na análise bivariada, os testes de hipóteses têm por objetivo verificar se dados de uma amostra (estimativas) são compatíveis com as populações (ou com valores dos parâmetros populacionais). O resultado do teste corresponde a uma resposta afirmativa ou negativa a esta questão. O procedimento básico envolvido no teste de hipóteses passa por quatro fases:

- Definição das hipóteses (duas);

Hipótese nula, H_0 , que é a hipótese que queremos testar;

Hipótese alternativa, H_1 , que é complementar à hipótese nula.

A hipótese nula contém sempre uma igualdade e é considerada verdadeira até que haja evidência estatística apontando em sentido contrário.

- Identificação da estatística de teste e caracterização da sua distribuição;

- Definição da regra de decisão, com especificação do nível de significância do teste;
- Cálculo da estatística de teste e tomada de decisão;

A rejeição da hipótese nula (significância $\leq 5,0\%$), que equivale a aceitar a hipótese alternativa, ou a não rejeição da hipótese nula (significância $> 5,0\%$), que a confirma.

Neste propósito, é desenvolvida uma análise inferencial bivariada da motivação dos respondentes em relação a cada variável apresentada no questionário, com recurso ao teste não paramétrico da *Estatística Qui-quadrado de Pearson* e o respetivo valor da significância (p) obtida – tendo por referência uma significância de 5% –, sobre o processo de seleção e escolha da escola, com o objetivo de inferir da motivação para a ação dos respondentes. As hipóteses a analisar são:

Hipótese nula, H_0 : As variáveis são independentes entre si ($p > 5\%$);

Hipótese alternativa, H_1 : As variáveis apresentam uma relação entre si ($p \leq 5\%$).

A análise da existência ou não de relação objetiva entre as variáveis suporta-se na constatação do valor da significância estatística entre as variáveis em estudo.

Na intenção de obter informação acrescida entre o decisor familiar e a seleção e escolha do tipo de ensino a optar procedeu-se à transformação de variáveis nominais em variáveis ordinais, neste propósito a variável “11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...” em “Setor de ensino” e a variável nominal “12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...” em variável ordinal “Ensino de raiz”. Por comodidade de leitura e análise dos resultados transpõe-se, na forma de tabela-resumo, a informação relativa aos valores obtidos de significância estatística.

Tabela 18 - Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	Fatores de relevância: <i>Liderança</i>	<i>p(%)</i>	$H_{v\u00e1lida}$
		<i>11. Setor de ensino</i>	38,6%
	<i>12. Ensino de raiz</i>	27,9%	H_0

Da análise relacional entre a “decisão de” – decisor familiar – e a “seleção de” – setor público (estatal) ou setor privado de ensino – o valor da significância entre variáveis é de 38,6% validando a hipótese nula, verificando-se assim uma de relação de independência entre a

decisão e a *seleção*, i. e., o processo de *seleção* é preponderante mas não determinante à *decisão* sobre a tipologia do setor de ensino.

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus Setor de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,424 ^a	7	,386
Likelihood Ratio	7,463	7	,382
N of Valid Cases	134		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Fonte: SPSS results

Se na análise de frequência a mãe, o pai ou ambos são os responsáveis pela opção a tomar – setor público (estatal) de ensino –, não se verifica, contudo, um vínculo de causa-efeito sobre a opção mais frequente (ver gráfico n.º 18).

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus Ensino de raiz

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,580 ^a	14	,279
Likelihood Ratio	18,249	14	,196
N of Valid Cases	134		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Fonte: SPSS results

De novo, se na análise de frequência a mãe, o pai ou ambos são os responsáveis pela opção a tomar – setor público (estatal) de ensino –, não se verifica um vínculo de causa-efeito sobre a opção mais frequente (ver gráfico n.º 19).

Por comodidade de leitura e análise dos resultados transpõe-se, na forma de tabela-resumo, a informação relativa aos valores obtidos de significância estatística, segmentando-a recorrendo

à anterior definição de grupos dos fatores de relevância: **liderança, encargo económico, instituição e decisão partilhada.**

Tabela 19 - Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses

		Fatores de relevância: <i>Liderança</i>	<i>p</i> (%)	<i>H</i> _{válida}
10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?		20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação	4,5%	H₁
		20.9. Regras, disciplina, e vigilância	0,2%	H₁
		20.10. Firmeza da direção pedagógica	94,6%	H₀

Verifica-se pela análise da tabela n.º 18 que o teste de Qui-quadrado de independência apresenta, em relação às variáveis *atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação e regras, disciplina, e vigilância*, valores percentuais de significância de 4,5% e 0,2%, respetivamente, o que mostra a importância da relação entre a decisão familiar e a importância atribuída à desejada cultura organizacional adotada ou vigente na escola. O processo de *seleção* é relevante e determinante à *decisão*.

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,067 ^a	21	,045
Likelihood Ratio	30,589	21	,081
N of Valid Cases	135		

a. 27 cells (84,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,891 ^a	28	,002
Likelihood Ratio	21,204	28	,817
N of Valid Cases	130		

a. 36 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

Já tal não sucede na relação com a *firmeza da direção pedagógica*, com um valor percentual de significância de 94,6%, assumindo eventualmente uma postura mais distante de confiança na qualidade e no desempenho da generalidade das escolas. O processo de *seleção* é condicionante mas não determinante à *decisão*.

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.10. Firmeza da direção pedagógica

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,627 ^a	21	,949
Likelihood Ratio	14,202	21	,861
N of Valid Cases	134		

a. 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

No entanto, quando esta variável (*firmeza pedagógica*) se correlaciona com as habilitações literárias dos respondentes, esta relação é significativa: existe evidência estatística com uma significância de 4%. De notar que o item mais frequente, com 37,0%, apresenta habilitações de nível superior.

4. *Habilitações literárias do Encarregado de Educação*

versus 20.10. Firmeza da direção pedagógica

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,207 ^a	18	,004
Likelihood Ratio	14,478	18	,697
N of Valid Cases	134		

a. 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

Note-se que, existindo uma relação entre variáveis, o teste do Qui-quadrado não mostra isoladamente quais os itens específicos que estão relacionados.

Tabela 20 - Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	Fatores de relevância: <i>Encargo económico</i>	<i>p</i> (%)	<i>H</i> _{válida}
	20.1. Valor da mensalidade	19,0%	H₀

Na independência relacional entre a capacidade de escolher – decisor familiar – e a razão da escolha – *valor da mensalidade* –, com uma significância de 19,0%, apresenta uma significância estatística assaz surpreendente, no contexto sócio-económico no qual o estudo foi efetuado. O processo de *seleção* é relevante mas não condicionante à *decisão*.

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,432 ^a	21	,190
Likelihood Ratio	16,455	21	,744
N of Valid Cases	134		

a. 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Fonte: SPSS results

Assim é porque, eventualmente, o decisor não se sente condicionado na sua decisão pelo encargo com propinas e outros encargos decorrentes ao processo de ensino e de aprendizagem, mesmo na conjuntura sócio-económica atual! Esta assumpção é de certo modo contraditória (ou menos intuitiva!) com a forte relação de dependência entre as variáveis correlacionadas *nível de rendimentos versus valor da mensalidade*, com um valor de significância estatística de 0,0%.

5. *Nível de rendimentos coletáveis anuais*

versus 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,704 ^a	18	,000
Likelihood Ratio	43,000	18	,001
N of Valid Cases	134		

a. 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Fonte: SPSS results

Esta assumpção fará, eventualmente, sentido tendo em conta que é o item de rendimentos da classe média, média-baixa que apresenta a frequência mais elevada (46,7%), onde os encargos económicos terão maior impacto no orçamento familiar.

Tabela 21 - Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses

Fatores de relevância: <i>Instituição</i>		<i>p</i> (%)	<i>H</i> _{válida}
10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	20.2. Transporte escolar	12,3%	H₀
	20.3. Horário de funcionamento	17,9%	H₀
	20.4. Escola com boa fama e tradição	12,1%	H₀
	20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver	32,0%	H₀
	20.7. Qualidade do corpo docente	30,3%	H₀
	20.8. Projeto pedagógico	0,0%	H₁
	20.12. Oferta de atividades de enriquecimento curricular	8,3%	H₀
	20.13. Qualidade das instalações	0,1%	H₁

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.2. *Transporte escolar*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,798 ^a	28	,123
Likelihood Ratio	30,713	28	,330
N of Valid Cases	133		

a. 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.3. *Horário de funcionamento*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,704 ^a	28	,179
Likelihood Ratio	32,702	28	,247
N of Valid Cases	134		

a. 33 cells (82,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

Verifica-se que os valores da significância, entre quem tomaria a decisão da seleção e escolha da escola em relação ao transporte escolar (12,3%) e horário de funcionamento (17,9%), significam que não existe evidência estatística que permita afirmar da relação causa-efeito entre estas variáveis. O processo de *seleção* é relevante mas não condicionante à *decisão*.

Reconhece-se alguma surpresa por um “certo desprendimento” em relação a fatores de ordem funcional tão importantes para a logística familiar, mas verifica-se que esta atitude segue em linha com a análise de frequência das respostas que apresentam índices de relevância de 73,7% (10ª ordem) e 67,9% (13ª ordem), respectivamente (ver tabela 16, pp. 125-126).

No que concerne à relação entre a tomada da decisão de seleção e escolha de escola e as variáveis respeitantes mais intrinsecamente à imagem, à ligação empática, à qualidade dos professores e à oferta de atividades de enriquecimento da escola verifica-se igualmente uma não relação entre as variáveis analisadas conforme se constata nos valores de variância de 12,1%, 32,0%, 30,3% e de 8,3%.

Verifica-se assim que não existe evidência estatística que permita afirmar da relação causa-efeito entre estas variáveis: o processo de *seleção* é relevante mas não condicionante à *decisão*.

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,723 ^a	21	,121
Likelihood Ratio	26,443	21	,190
N of Valid Cases	132		

a. 25 cells (78,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,452 ^a	21	,320
Likelihood Ratio	23,256	21	,331
N of Valid Cases	132		

a. 26 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,176 ^a	14	,303
Likelihood Ratio	18,468	14	,186
N of Valid Cases	132		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.12. Oferta de atividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,851 ^a	28	,083
Likelihood Ratio	36,663	28	,126
N of Valid Cases	135		

a. 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

De novo se reconhece alguma surpresa por uma “certa indiferença” em relação a fatores de ordem funcional tão importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, mas verifica-se que esta atitude segue em linha com a análise de frequência dos respondentes que apresentam valores de índices de relevância de 80,0% (7ª ordem), 79,3% (8ª ordem), 81,1% (6ª ordem) e 73,3% (11ª ordem), respetivamente (ver tabela 16).

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.8. Projeto pedagógico

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,086 ^a	21	,000
Likelihood Ratio	23,582	21	,314
N of Valid Cases	135		

a. 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,997 ^a	21	,001
Likelihood Ratio	29,651	21	,099
N of Valid Cases	130		

a. 27 cells (84,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Fonte: SPSS results

No ato de decidir, os itens correspondentes ao *projeto pedagógico* e à *qualidade das instalações* são estatisticamente evidentes com uma significância de 0,0% e 0,1%, respectivamente. Infere-se uma forte relação na exigência da qualidade do ensino e de instalações adequadas – na sua preparação e conforto – para propiciar essa mesma qualidade. O processo de *seleção* é preponderante e determinante à *decisão*.

Tal se pode, igualmente, inferir dos valores da significância estatística obtidos da relação do nível de habilitações literárias dos respondentes com o projeto pedagógico a vigorar na escola (1,9%) e da qualidade adequada das suas instalações (1,0%).

4. *Habilitações literárias do Encarregado de Educação*

versus 20.8. Projeto pedagógico

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,468 ^a	18	,019
Likelihood Ratio	20,881	18	,285
N of Valid Cases	135		

a. 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Fonte: SPSS results

4. *Habilitações literárias do Encarregado de Educação*

versus 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,835 ^a	18	,000
Likelihood Ratio	32,172	18	,021
N of Valid Cases	130		

a. 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Fonte: SPSS results

Não será eventualmente de estranhar que na região onde se inserem a maioria dos respondentes a climatologia seja relativamente agreste, tendo em conta as amplitudes térmicas verificadas ao longo do ano. Sobretudo no período de inverno, devido às restrições orçamentais que limitam ou mesmo restringem o uso de aquecimento central. Esta sensibilidade também resulta de se verificar uma certa degradação das instalações fruto de uma menor capacidade de investimento em manutenção e preservação.

Tabela 22 - Significância dos fatores de relevância: validação das hipóteses

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	Fatores de relevância: <i>decisão partilhada</i>	<i>p(%)</i>	H_{válida}
	20.11. Preferência do(a) educando(a)	0,3%	H₁

10. *Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?*

versus 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,797 ^a	28	,003
Likelihood Ratio	47,111	28	,013
N of Valid Cases	132		

a. 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Fonte: SPSS results

Confirma-se a análise anteriormente realizada à frequência de respondentes ao item *preferência do educando* que não sendo condicionante, é relevante como se verifica pela significância estatística de 0,3% obtida. Sugere a existência de um diálogo no seio da família onde o ator do projeto formativo é auscultado (ou parte ativa) na decisão pretendida tomar pelo decisor familiar.

Esta vinculação faz sentido na criação das melhores condições possíveis para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem a encetar, tendo em conta o investimento familiar nos recursos a serem a estes afetos.

IV – INFERIÇÕES E CONCLUSÕES

Há três métodos para ganhar sabedoria:
primeiro, por reflexão, que é o mais nobre;
segundo, por imitação, que é o mais fácil; e
terceiro, por experiência, que é o mais amargo
Confúcio (571 a.C.-479 a.C.)

Preâmbulo

A temática da livre escolha das escolas pelas famílias está bem tratada e desenvolvida nas análises e propostas dos modelos possíveis para atingir esse objetivo, sobretudo nos países de raiz anglo-saxónica e norte-europeus. No entanto, estas resultam da discussão livre e variada de opções propaladas sobretudo a nível académico, com influência nas forças políticas de visão e cariz neo-liberal da organização social. Na resposta à crise dos sistemas de ensino que as mutações e evoluções sócio-económicas vão impondo, produziram-se propostas de reformas centradas na questão da escolha de modelos de escola pelas famílias: as *charter schools* (e modelos similares) e os *cheques-ensino*.

Se a teorização dos modelos é relativamente abundante, não o é a auscultação da efetiva vontade e interesse das famílias de tal exercício de liberdade. Na realidade portuguesa não se conhecem estudos de auscultação da opinião da vontade das famílias sobre esta temática, a seleção e a escolha da escola. Foi este o nosso propósito.

Iniciou-se esta “viagem” sem qualquer condicionante à partida, de qualquer índole, de modo a que o que as respostas obtidas permitissem concluir, é o que seria explanado. Nem sempre é fácil distanciarmo-nos das nossas convicções, sejam culturais, sociais ou políticas. Todos nós julgamos, com maior ou menor grau, que o “nosso caminho” é o mais assertivo, mas a bem de uma análise isenta e transparente assim se o exige.

A partir dos dados recolhidos (sempre escassos, quase por fatalidade) e dos resultados obtidos pretendeu-se inferir tendências de vontade de ação//decisão das famílias que, eventualmente, no seu todo, poderão ser úteis à sociedade. Mais uma vez, tivesse havido sabedoria para o fazer.

1. Um “olhar” sobre a investigação

A curiosidade do espírito na busca de princípios certos
é o primeiro passo para a conquista da sabedoria.
Aristóteles (384 - 322 a.C.)

A “viagem” que o estudo realizado representa teve suporte na recolha de informação e de dados através de questionário às famílias – por resposta dos encarregados de educação - dos quais se caracterizou a amostra e as condicionantes externas e internas pertinentes ao processo de seleção e de escolha da escola, no contexto de financiamento público do sistema ensino. Esta preocupação surge da constatação de que ao longo dos tempos (não só os mais recentes) os poderes públicos exibem uma atitude “paternalista” face à sociedade de onde emanam. Esta atitude de que o poder decide, “de cima para baixo”, de modo unívoco, evidencia-se nas práticas correntes de ação político-social desde sempre, em maior ou menor grau, mesmo no pós 25 de Abril, mesmo em período democrático.

Esta atitude é de tal modo assumida pelas forças partidárias que prevalece na adoção de políticas programáticas, as quais, embrulhadas num programa eleitoral, se apresentam a sufrágio e tudo o que este contém, em “bloco”, assume, de imediato, plena legitimidade por adesão maioritária dos eleitores. Será?

Estarão todos os votantes apoiantes⁷³ de acordo com todos os pontos e itens propostos? Julga-se que não. As propostas partidárias estão marcadas pelas convicções sociopolíticas das suas organizações e, a maioria das vezes, pelas ideias e convicções do chefe (e da sua *entourage*) de serviço no momento. Ser o partido mais votado, constituir eventualmente uma maioria depende do momento e da circunstância. O poder não se ganha... perde-se.

O ato eleitoral de junho de 2011 permitiu a constituição de uma maioria parlamentar, na qual o seu maior partido constituinte, o PPD/PSD, apresentou a sufrágio popular o seu manifesto programático que, no que ao tema desta investigação mais interessa, afirma,

“Gestão das escolas e envolvimento dos pais e da comunidade: (...)

- Serão desenvolvidas iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, independentemente da natureza pública ou privada do estabelecimento de ensino; (...)

⁷³ Representam uma maioria de uma fração do espectro partidário, e este de uma fração de eleitores, e estes de a uma fração do eleitorado!

- O Ministério da Educação estabelecerá um enquadramento legal que permita implementar modelos alternativos de governo e de contratualização da gestão de escolas, consensualizados com as autarquias e com a comunidade local. Poder-se-ão explorar novas parcerias com os setores social e privado, pondo em prática, de modo crescente, o princípio da liberdade de escolha.” (ANEXO III.1.A. - *Eixos de Ação para a Mudança.*)

Se se propõe “desenvolver iniciativas de liberdade de escolha para as famílias”, foi oportuna a investigação realizada na qual se procurou inferir da real vontade das famílias de intervir na decisão de seleção e de escolha da escola que mais lhes convém na satisfação dos seus interesses e dos interesses dos seus educandos. Assim, por maioria de razão, faz sentido mais conhecimento desta realidade pelos poderes públicos e não se limitar esse proposto “desenvolvimento de iniciativas” a imposições da burocracia instalada no poder.

Mas, como se perspectiva do manifesto referido onde se afirma,

“Dar sentido de futuro e visibilidade de desenvolvimento estratégico ao sistema de ensino:

- Pôr à discussão pública a nossa visão estratégica para o sistema educativo numa perspectiva de longo prazo e com o objetivo 2015-2020;
- Procurar criar consensos alargados sobre o plano estratégico de desenvolvimento, tendo como horizonte temporal o ano de 2030;
- Elaborar uma nova proposta de Lei de Bases, em função das conclusões anteriores.” (ANEXO III.1.A. - *Eixos de Ação para a Mudança.*)

não se vislumbram assim medidas concretas de esclarecimento das famílias sobre o que se pretende e de uma abrangente interpretação, pelo conhecimento, da sua real vontade. Em decisões de assuntos que afetam a vivência de gerações, que produzem impacto económico-social durante largos anos, só uma aferição transparente e isenta da efetiva vontade social legitima as opções a tomar e permite decidir as suas implementações. A este propósito afirma Roberto Carneiro (2010),

“O figurino de administração concentracionária que impera no Ministério da Educação torna-o refém de jogos ideológicos e presa fácil da tentação permanente das *"grandes reformas"*. Os caprichos conjunturais das maiorias eleitorais prevalecem sobre as plataformas alargadas de entendimento transversas às forças políticas, como se imporia para estabilizar e acalmar um sistema que evolui ao ritmo de gerações.” (ANEXO II.4A.)

Há efetivamente uma imperiosa necessidade de consensos alargados em matérias com impacto a tão longo prazo. Há que estabilizar para poder avaliar, eventualmente aferir e consequentemente melhorar corrigindo e/ou inovando.

Este pensar-sentindo levou a colocar a questão de partida, a qual orientou toda a abordagem e o propósito deste trabalho,

“Pretendem as famílias, capacitadas de financiamento público através do modelo *cheque-ensino*, selecionar e escolher a sua escola, afetas à rede escolar nacional?”

No decurso da investigação desenvolvida conclui-se que esta sugere e aponta para a existência de uma base social alargada aberta a mudanças de paradigma educacional, nomeadamente na *governance* das instituições de ensino. Mais se pode concluir na resposta às sub-questões, decorrentes da questão de partida.

O atual estado do sistema de ensino público é de quase pré-insurreição, onde os comportamentos de alguns e as atitudes de muitos dos alunos, perante alguma impotência (e indiferença) de EEs e a complacência iluminada da hierarquia, arruinam o processo de ensino e de aprendizagem. A esta realidade que se observa em muitas das escolas públicas estatais⁷⁴, constata-se, da análise dos resultados obtidos no inquérito, vontade de reagir, onde são valorizadas (exigidas?) pelas famílias regras, valores e atitudes na vivência escolar, assim como rigor científico-pedagógico na *praxis* académica, asseguradas pela desejada firmeza da direção, como garantia da sua observância. São valorizados e reconhecidos os meios humanos, por fundamentais, e os meios materiais afetos, por imprescindíveis, ao processo de ensino e de aprendizagem. A responsabilidade acrescida de alunos e suas famílias pela capacidade de escolher a (e ser aceite na) sua escola induz uma “pacificação” e “reconciliação” no processo de ensino e de aprendizagem, por sua aceitação responsável e adesão cúmplice. Não se percebe a vontade de intervir nas instituições mas sim de acompanhar interessadamente a instituição e de “ser ouvido” por quem deve escutar. Para tal, a escola deve ter efetiva autonomia, ter carisma (corpo e alma) e um *board* que lhe confira estabilidade, autoridade, exigência e rigor.

E se a bem da verdade não há em tese capacidades universalmente possíveis, mas sim maioritariamente exequíveis, mesmo atendendo às assimetrias sociais e geodemográficas do país, constata-se da análise dos resultados obtidos no inquérito que sendo as assimetrias sócio-

⁷⁴ É a realidade que o autor vivencia e conhece

demográficas relevantes não são contudo condicionantes à capacidade de escolha da escola. O movimento concentracionário da população portuguesa nos últimos anos levou mais e mais famílias a habitar em zonas urbanas (não necessariamente zonas metropolitanas) ou na sua periferia próxima, onde existem sistemas de transporte público minimamente eficientes e atrativos. Ou mesmo o uso do transporte pessoal. Os movimentos pendulares por via da atividade laboral também são fatores de mobilidade e de acesso aos centros urbanos. Sem dúvida franjas da população, residentes em áreas mais remotas ou de fraca densidade populacional, não terão iguais oportunidades e condições de seleção e escolha do projeto de ensino desejado. Mas também agora tal se verifica, com um quase monopolista sistema de ensino como resposta.

Não resulta dos resultados obtidos uma resposta de que a capacidade de escolha da escola teria por consequência o fomento e/ou indução à permuta de um sistema de monopólio estatal de ensino por um sistema de monopólio privado onde apenas imperam as leis do mercado, o que não diminui a sua pertinência. A abertura do sistema de ensino ao mercado permitirá o surgimento de novas propostas e estas, evidentemente, necessitam de tempo para se implementar e consolidar. Igualmente, as instituições que já estão no terreno conferem a garantia de uma base diversificada de suporte de ofertas formativas. Também, eventualmente, permitirá a estruturação e/ou reconversão de escolas públicas que possam melhor servir o sistema de ensino com gestão e/ou propriedade privadas. A função (só) de regulação e de fiscalização da tutela e o normativo dos contratos-programa – que deveriam ser extensivos a todas as escolas estatais e escolas privadas que se quisessem associar - serão o garante da diversidade de propostas pedagógicas. Seria uma temática pertinente a desenvolver em investigação sequente.

Da análise dos resultados obtidos não resulta, igualmente, uma resposta de que a capacidade de escolha da escola fomenta e/ou induz o regresso à filantropia como meio de descomprometimento do financiamento público mas também como fator “distorcedor” no “jogo” da distinção e polarização entre “boas” escolas e “más” escolas, o que não diminui a sua pertinência. O modelo de financiamento proposto assenta na não cobrança de qualquer prestação a mais do que o valor que o cheque-ensino contempla. Eventualmente não estará sujeito a esta interpretação a oferta de serviços lúdico-formativos extra aos estabelecidos em contrato-programa com a tutela, nem tal faria sentido no âmbito do respeito pela autonomia das escolas. A figura jurídica de filantropia, via mecenato, é uma prática legalmente

enquadrada⁷⁵ ao dispor das instituições, públicas ou privadas, sendo sabido que a imagem e o “bom nome”, o prestígio e a influência social, a composição e constituição dos seus órgãos sociais e mesmo o seu público-alvo condicionariam a capacidade de atração desses financiamentos. Também os *rankings* de seriação das escolas, tão em voga na atualidade, terão, sem dúvida, impacto nas decisões filantrópicas a tomar. Mais do que rejeitar *escolas-elite* julga-se desejável e até exigível evitar *escolas-gueto*.

Atendendo a alguns constrangimentos e limitações que o atual Estatuto do Mecenato apresenta, seria necessário reformular e alargar o seu âmbito de aplicação – por ex., a criação da figura do Mecenato Ensino⁷⁶ (nem todas as instituições querem ou têm de ser fundações!). Também, conferir um quadro de estabilidade normativa, evitando sucessivas alterações ao Estatuto do Mecenato (por ex., em sede de Lei de Orçamento do Estado), garantindo, por esta via, segurança jurídica às instituições e seus patrocinadores. Seria, eventualmente, uma temática pertinente a desenvolver em investigação futura.

2. “Olhar para ver”

Fazer é fácil, pensar é difícil:
fazer como se pensa ainda é mais difícil.
Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

O fomento da participação da sociedade civil nas decisões coletivas, a sua mobilização para o seu papel na construção colaborativa do viver coletivo tem de ser um propósito dos poderes públicos temporalmente estabelecidos.

“Olhar sem ver” ou “ver apenas o que se quer ver”, desmobiliza e frustra a vontade coletiva. Nesta asserção, mais importa concluir da comprovação das hipóteses suscitadas.

Da análise dos resultados obtidos conclui-se que a liberdade de escolher a escola pelas famílias e alunos conduz a uma melhoria qualitativa do sistema de ensino pela via do seu compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem. Este teria tudo a ganhar em termos de eficácia com a responsabilização das famílias e o seu envolvimento cúmplice. Para

⁷⁵ Decreto-Lei n.º 215/89, de 1 de julho, Lei n.º 26/2004, de julho e demais revisões via Lei de Orçamento do Estado.

⁷⁶ Por analogia com o estatuto do Mecenato Científico – Lei n.º 26/06, de 9 de julho e demais revisões via Lei de Orçamento do Estado.

as famílias, os fatores de relevância de “a liderança” nas escolas são de especial importância como se comprova pela média e pelos índices de relevância obtidos:

- A firmeza da direção apresenta um índice de relevância dos fatores de 97,0% e uma média de 4,5 dos fatores de relevância. No entanto, verifica-se que a *seleção* é relevante mas não imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 94,6% de significância estatística, a partir da análise inferencial bivariada;

- As regras, disciplina e vigilância apresentam um índice de 94,0% e uma média de 4,5. Verifica-se que a *seleção* é relevante e imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 0,2% de significância;

- As atitudes e práticas de informação e de ligação às famílias apresentam um índice de 89,6% e uma média de 4,3. Verifica-se que a *seleção* é relevante e imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 4,5% de significância.

Igualmente, se destacam os fatores de relevância de “a instituição” [escola] como se comprova pela média e pelos índices de relevância obtidos:

- Uma escola com boa fama e tradição que apresenta um índice de 80,0% e uma média de 3,9. Verifica-se que a *seleção* é preponderante, mas não imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 12,1% de significância;

- Uma escola que se identifica com o modo de pensar e/ou viver das famílias que apresenta um índice de 79,3% e uma média de 3,9. Verifica-se que a *seleção* é condicionante, mas não imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 32,0% de significância;

- Uma escola com um projeto pedagógico que apresenta um índice de 75,6%, e uma média de 4,5. Verifica-se que a *seleção* é preponderante e imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 0,0% de significância.

Muito se propala a autonomia das escolas mas quanto esta mais se enaltece, mais se centraliza o processo decisório.

Igualmente, da análise dos resultados obtidos, conclui-se que uma efetiva autonomia das escolas será o garante de eficiência e de produtividade no processo de ensino e de aprendizagem. O processo de ensino e de aprendizagem é mais eficaz com uma escola autónoma na seleção e gestão dos seus recursos, sejam os meios humanos sejam os meios materiais, e na capacidade que a sua autonomia confere para se identificar e responder aos anseios das famílias que serve e dos interesses do meio social onde se insere.

Decorre da resposta anterior que uma efetiva liderança, forte e empenhada porque responsabilizada, não se coaduna com os “espartilhos” à *governance* da instituição escola, através de despachos, diretivas, interpretações e determinações centralistas. Também decorre da resposta anterior que uma escola autónoma, com “alma”, cultiva e defende a sua boa fama e a sua tradição culturalmente diferenciadoras, com reflexo na sua ação científico-pedagógica e nas atitudes e práticas face ao meio social onde se insere.

Também porque para as famílias, os fatores relevância de “a instituição” [escola], são de importância elevada como se comprova pela média e pelos índices de relevância obtidos, não repetindo os valores já atrás referidos:

- Relativamente aos meios humanos, a qualidade do corpo docente apresenta um índice de relevância dos fatores de 81,1%, e o valor de 4,5 para a média dos fatores de relevância. Verifica-se que a *seleção* é preponderante mas não imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 8,3% de significância estatística, a partir da análise inferencial bivariada;

- A oferta de atividades de enriquecimento curricular apresenta um índice de relevância dos fatores de 73,3% e o valor de 4,0 para a média dos fatores de relevância. Verifica-se que a *seleção* é condicionante mas não imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 30,3% de significância;

- Relativamente aos meios materiais, a qualidade das instalações escolares apresenta um índice de relevância dos fatores de 86,7% e o valor de 4,1 para a média dos fatores de relevância. Verifica-se que a *seleção* é preponderante e imperativa para a *decisão*, atendendo ao valor de 0,1% de significância.

O ensino constitucionalmente assegurado pelo Estado não pode ser aquele que o Governo (conjunturalmente em funções) gostaria que fosse. Segundo Mário Pinto (2011),

“(…) a LBSE [Lei de bases do sistema educativo] não atribui à escola estatal o monopólio de um serviço público de ensino escolar; e que, no quadro constitucional e legal do «sistema educativo» em Portugal, é proibido discriminar o ensino privado.” (ANEXO II.1A.)

Porque, na defesa de um sistema de ensino plural, está a imposição ao Estado (idem) “(…) a *criação* de uma rede de estabelecimentos públicos e o *reconhecimento* de uma rede privada (ensino particular e cooperativo).”

De um modo indireto pode-se assumir a conclusão de que o sistema de ensino público (estatal) em complementaridade concorrencial com o sistema de ensino privado (contratualizado) é a resposta à imprescindível renovação (ou refundação) da prestação pública da responsabilidade do sistema público de ensino. Pode-se concluir que sim, que existe uma “janela de oportunidade” na situação atual da sociedade portuguesa.

A existência de uma base social alargada que se estabelece com a garantia do financiamento público de ensino, que o estudo comprova, aberta a mudanças no modelo vigente de ensino, por perceção dos bloqueios sócio-económicos e de dificuldades financeiras do modelo atual, permite afirmar que sim, que é a sã concorrência a resposta útil conforme decorre da verificação das hipóteses anteriores. Sobre esta necessidade Joaquim Azevedo (2010) intervém,

“Seria fundamental que o serviço público de educação, um bem social precioso prestado pelo Estado e por muitas outras entidades, públicas (autarquias locais), privadas e cooperativas, fosse entendido de uma maneira não facciosa, em que serviço público se procura confundir com oferta do Estado. O Estado não é o único nem o melhor construtor do edifício social, como está bom de ver nesta crise em que estamos mergulhados. Defendo, tal como Guilherme de Oliveira Martins e Eduardo Marçal Grilo explicitaram em publicação recente (*Educação, Sociedade e Estado*), que o serviço público de educação só tem a ganhar em qualidade se tiver este enquadramento conceptual. Defendo ainda, por coerência e sentido educacional estratégico, que todas as escolas, mesmo as estatais, deveriam funcionar sob contrato, com regras claras de funcionamento e de financiamento, com autonomia e liberdade.” (ANEXO II.6A.)

Tanto mais que a crise do Estado Educador, a crise da escola pública reflete a sua incapacidade de, *per se*, se autorregenerar para satisfazer, prover às necessidades requeridas a uma sociedade moderna nas suas exigências culturais, científicas e tecnológicas. Reclama Roberto Carneiro o que deveria ser feito (2010),

“Sejamos claros sobre o caminho que propomos e que se nos afigura ser a via para vencer os *diktats* do mastodonte administrativo irreformável:

1. Apostar na autonomia plena dos centros e agrupamentos educativos, colocando as principais decisões na esfera de responsabilidade direta das respetivas comunidades de pertença.
2. Reduzir drasticamente a “*máquina*” do Ministério da Educação a quatro vetores estratégicos: (i) orientação e supervisão pedagógica; (ii) gestão integrada de recursos

(humanos, materiais, financeiros); (iii) inspeção, e (iv) prospectiva, antecipação e planeamento estratégico.

3. Descentralizar ao máximo as funções supraescolares, cometendo a autoridades locais de educação (ao nível de municípios e/ou dos seus agrupamentos) todas as competências hoje detidas pela administração desconcentrada da educação (com a concomitante extinção das Direções Regionais de Educação).

4. Criar uma agência independente de regulação//avaliação do sistema educativo, designadamente do cumprimento escrupuloso por parte de todos os atores responsáveis das obrigações e direitos livremente contratualizados.” (ANEXO II.4A.)

Uma Escola que é autónoma e detém uma liderança forte, que gera consensos e aceitação na comunidade onde se insere, é capaz, pelo impacto da sua ação, de responder aos desideratos da regeneração e da sustentação do sistema, fazendo parte da solução e nunca parte do problema.

Não se obtém dos resultados do estudo efetuado uma resposta direta e objetiva à hipótese do Estado regulador, presente sem estar, ser o garante para a equidade e a coesão social e a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem decorrente. No entanto, a garantia do financiamento “descomprometido” permite ao Estado, focado nas grandes linhas de ação que Roberto Carneiro (2011) tão bem identifica nesta página intervir como “árbitro” e não como “jogador”, isto é, regula e fiscaliza, é garante da preservação da matriz cívico-cultural da sociedade, que não é “bandeira” de nenhum grupo social ou facção política, fruto de uma presunção assumida de “superioridade conceptual” de modelo social. Permite ainda através de um financiamento justo premiar o mérito das melhores práticas e garantir a igualdade de oportunidades, na defesa da equidade, que não garante a igualdade mas defende a inclusão, e na defesa da coesão social, que não garante a realização pessoal mas defende a integração.

Esta função do Estado, melhor, esta vontade de só regular, independentemente da natureza e da propriedade das escolas, outros mais a defendem, como afirma nesta página Roberto Carneiro (2011) no ponto 4 da sua citação.

Mas para tal são necessários recursos. Não se obtém do estudo efetuado uma resposta à hipótese de que o Estado centralista e burocrático, com a sua pesada estrutura hierárquica, seja um consumidor ineficiente dos recursos disponíveis. Esta surge, fugaz e indiretamente, no desenvolvimento da investigação e na interligação e cruzamento das temáticas inerentes ao

tema proposto estudar. Apenas se pode concluir que a base social alargada, aberta à alteração ao modelo vigente de ensino, que o estudo comprova, se estabelece com a garantia do financiamento público permitindo as livres opções que as famílias pretendam tomar, independentemente da propriedade da instituição. No entanto, a gigantesca máquina burocrática, que se sobrepõe e se justifica a si própria, tem de, fatalmente, gerar custos de contexto desproporcionados, consumindo recursos na manutenção da sua estrutura hierárquica⁷⁷ que assim não são aplicados no seu fim e propósito – o fomento do ensino e da aprendizagem.

Sobre esta problemática Joaquim Azevedo (2010), intervém,

“Uma boa gestão do nosso dinheiro por parte do Governo e da Administração Pública é um imperativo, que requer coragem, eficácia, eficiência e equidade. Se há economias a realizar, e há, como se vê, têm de ser realizadas, em todo o sistema de ensino, seja o estatal seja o ENEC⁷⁸. Se há que rever inclusive o modelo de financiamento, passando-o, por exemplo, de *per capita* para *por turma*, tal como já se faz para o ensino profissional, pois que se reveja e já. (...) há desperdícios escandalosos no ensino estatal, sobre os quais se passa como borboleta sobre nenúfares. (...) não há um único padrão público de rigor e exigência, um único *standard* de qualidade exigido às escolas estatais (nem um financiamento por aluno nem por turma, nem nenhuma e há muitos, que eles tenham em conta o desempenho das escolas, face a padrões previamente estabelecidos, pois de outro modo serão cortes cegos e administrativos, que só irão deteriorar mais a qualidade do serviço público de ensino).” (ANEXO II.6A.)

Se dúvidas subsistissem sobre esta realidade, Jorge Cotovio (2004) comprova no “estudo de caso” desenvolvido sobre a análise comparativa de custos funcionais de uma escola pública estatal de referência face a escolas privadas (escolas públicas não-estatais), regionalmente circunscritas, que

“Da análise dos resultados, verificamos o seguinte:

- i) Em qualquer das situações consideradas, a escola privada é mais barata do que a escola estatal;
- ii) As escolas privadas das proximidades da escola estatal analisada ficam, efetivamente, mais baratas ao Estado 112,5%;

⁷⁷ Roberto Carneiro (2011), em ANEXO II.4A., estima, por defeito estes custos de estrutura em 5 a 7% do orçamento anual do ministério que é de cerca 7 a 7,5 mil milhões de euros.

⁷⁸ Ensino não-estatal contratualizado

iii) Os cenários virtuais, criados com o objetivo de aproximar as condições de funcionamento de ambos os setores, público e privado, continuam a provar que as escolas privadas são mais económicas do que a escola estatal cerca de 60%. Perante tais valores, podemos questionar o tipo de (macro)gestão das escolas estatais, não tanto por culpa dos (meso)gestores mas, quiçá, devido a outros fatores estruturais que proporcionam evidentes desperdícios; (...)” (pp. 451-452)

E conclui Jorge Cotovio (*idem*), face aos resultados obtidos, que

“Os resultados, circunscritos a uma escola estatal em confronto com um número alargado de escolas privadas, permitem-nos confirmar que a escola pública estatal selecionada é mais dispendiosa para o Estado do que qualquer das escolas públicas não estatais das proximidades ou da mesma Direção Regional de Educação, facto este previsto por diversos especialistas, alguns dos quais da área económica.” (p.452)

É razoável concluir da falta de produtividade e ineficiência em sistemas burocraticamente centralistas, plenos de níveis hierárquicos, em que cada nível gera sub-níveis para se autojustificar - quando muitos coordenam e poucos realizam... A questão é saber se o desvario despesista nasce na microgestão⁷⁹ escolar ou na superestrutura instalada na meso e macrogestão: o “monstro”. Acredita-se que sim.

3. Possíveis implicações da investigação

Do trabalho desenvolvido poder-se-ão inferir algumas práticas e atitudes importantes, pelas suas consequências, no ser, estar e pertencer em sociedade. Importa agora e sempre alertar, denunciar para que a sua inversão ou regressão possa acontecer.

Portugal tem-se distinguido nos últimos anos (ou décadas) em se dotar de um quadro legal moderno, contemporâneo e sofisticado, mesmo para padrões no contexto europeu, em variados domínios: nos direitos, liberdades e garantias, na justiça, na economia e finanças, nas novas tecnologias de informação e comunicação, no ambiente e energias renováveis, etc., etc.. Mas, na prática, desilude em virtude da discrepância entre o quadro constitucional e

⁷⁹ No entendimento de responsabilidade hierárquica do conceito de gestão: microgestão corresponde às escolas - nível local -, mesogestão corresponde às Direções Regionais – nível regional - e macrogestão corresponde ao Ministério – nível nacional.

legislativo vigente e seu escrupuloso cumprimento e sua aplicação, como já referido e documentado ao longo deste trabalho. Esta situação gera uma desconfiança e instabilidade na sociedade pois a ambiguidade não é motor de rigor e desenvolvimento.

A tímida ou nula auscultação da sociedade em assuntos transversais a esta – atente-se nos exemplos da regionalização, da interrupção voluntária da gravidez, da “morte voluntária assistida”, do regime político (república ou monarquia), forças armadas (ter ou não ter), adesão ou desvinculação de tratados internacionais, etc. – através da figura constitucional do referendo, por ex., em matérias de soberania ou da ética da vida, ou em assuntos, *vulgo*, mais correntes através de levantamento de opinião, a exemplo dos censos populacionais. A desconfiança do poder representativo da manifestação da vontade do poder direto da sociedade civil é relevante de um *deficit* democrático latente, de uma “democracia com falhas”⁸⁰ – quem detém, circunstancialmente, o poder tudo faz para o conservar (e, se possível, o manter). Uma instituição de maior e melhor participação cívica no viver coletivo, apoiada justificadamente em manifestações de democracia direta, reforça a vivência democrática e a legitimidade dos órgãos representativos.

A criação da figura do Mecenato Ensino é pertinente, atendendo a alguns constrangimentos e limitações que o atual Estatuto do Mecenato apresenta, de modo a alargar o seu âmbito de aplicação e de estabilidade normativa e garantindo segurança jurídica às instituições de ensino e seus patrocinadores.

E necessária a instituição de uma cultura de “serviço” prestado, que induza servir, apenas e só, mais e melhor, com o menor custo possível e não ao preço mais baixo.

Igualmente, é necessário criar um ambiente de sã competição, entre todas as instituições (os prestadores dos serviços) que conduza, expectavelmente, a melhores desempenhos, ou seja, a melhor ensino, sem acréscimo dos recursos.

4. Pertinência de investigações sequentes

Com humildade intelectual se assume que questões levantadas no decorrer desta “aventura” que foi o desafio aceite e encetado de elaborar um trabalho de dissertação, não tiveram cabal

⁸⁰ Por contraste com uma “democracia plena”, in jornal Público de 22 de dezembro de 2011, “Índice 2011, *Economist Intelligence Unit*”(acedido em 22.Dez.º/2011)

resposta. Também pelo seu interesse e importância intrínsecos não seria possível tudo conciliar com a temática principal em estudo.

Seria certamente interessante “antecipar” movimentos e tendências sociais decorrentes da capacidade das famílias, dotadas de financiamento público, de selecionar e escolher a sua escola. Será que esta capacidade fomenta e/ou induz a permuta de um sistema de quase monopólio estatal de ensino por um sistema de monopólio privado, onde apenas vigoram as leis do mercado? E este “mercado” levaria ao regresso da filantropia como meio de descomprometimento do financiamento público mas também, eventualmente, como fator “distorcedor” no “jogo” da distinção e polarização entre “boas” escolas e “más” escolas? E qual o futuro papel dos Diretores de Turma, como gestores intermédios de facto mas não de direito da organização-escola numa realidade de maior exposição, solicitação e responsabilidade perante as famílias e a sua capacidade de escolha da escola? Surge assim, com naturalidade, a sugestão destas temáticas como novas propostas de investigação.

Não será necessária porventura, embora sempre insuficiente, mais investigação para não deixar de concordar com Gonçalo de Almada (2008),

“A função da escola não se esgota na transmissão do saber, mas realiza-se no desenvolvimento integral do ser humano, de acordo com os princípios da liberdade e da responsabilidade.”.
(ANEXO II.9A.)

Neste contexto, ter o direito de escolha não implica ter a capacidade de o exercer... porque não se sabe ou porque não se pode, mas que só a liberdade o confere. Afirma-nos a Declaração Universal dos Direitos Humanos no n.º 3, art.º 26, que “Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”.

Confere à Nação, que somos todos nós, exigir ao Estado, que a todos representa, permitir o exercício desse mesmo direito: poder ser livre de escolher a escola.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

WEBLIOGRAFIA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

	<u>Acedido em:</u>
http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/default.aspx	02.Out.º/2010
http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/2010_Legislacao.aspx	02.Out.º/2010
http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art9	02.Out.º/2010
http://www.sprc.pt/paginas/Particular/Pdf/legislacao/Lei9_79.pdf	05.Out.º/2010
http://www.sprc.pt/paginas/Particular/Pdf/legislacao/DecLei553_80.pdf	05.Out.º/2010
http://dre.pt/pdf1sdip/2011/10/19700/0463304633.pdf	05.Out.º/2011
http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_074_99.htm	05.Out.º/2011
http://www.cm-albufeira.pt/NR/rdonlyres/A0CD2CDB-42EF-473A-975E-3417F478BB60/0/DL21589.pdf	07.Out.º/2011
http://dre.pt/pdf1sdip/2011/11/22600/0504005055.pdf	01.Dez.º/2011

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (financiamento das componentes não educativas da educação pré-escolar)

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Autonomia e Gestão Escolar)

Decreto-lei n.º 70/93 de 10 de março (Regime de criação e funcionamento das escolas profissionais)

Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro (Conselhos Municipais de Educação – a carta educativa)

Decreto-lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro (Apoio ao estabelecimentos de ensino particular e cooperativo)

Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho (Financiamento das componentes não educativas da educação pré-escolar)

Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro (Contratos simples e de patrocínio)

Decreto-lei n.º 74/99, de 16 de março (Estatuto do mecenato)

Portaria n.º 150/2011, de 8 de abril (Contrato de associação)

Decreto Legislativo Regional n.º 32/2011/A, DR- 1ª série, n.º 226 de 24 de novembro (Estatuto do aluno)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Joaquim (2010). “Ensino não-estatal contratualizado: um ataque imoral”, Público, 26 de novembro de 2010, 46

BARROSO, João (2003). “A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização”. Porto: Edições ASA, 88; 95-96; 90; 121.

BARROSO, João (2005). “Políticas Educativas e Organização Escolar”. Lisboa: Universidade Aberta, 55; 108; 110.

CARNEIRO, Roberto (2011). “Educação: é a hora!”. Público, 14 de junho de 2011, 31.

FERNADEZ, Alfred; NORDMANN, J.-D. (S/D). “O Direito de Escolher a Escola” Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), 20; 65; 90

FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, Henrique (2010) “Autonomia da Escola Pública em Portugal”. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 9; 33.

FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, I. Fernando (2005) “Administração da Educação”. Porto: Edições ASA, 197-200; 200.

LE GRAND, JULIAN (1991). “Quasi-markets and Social Policy”, The Economic Journal, nº 101, 1256-1267.

LIMA, Jorge Ávila de (2008). “Em busca da boa Escola: Instituições eficazes e Sucesso Educativo”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 32; 32-33; 33.

LIMA, Jorge Ávila de (2007). “Redes na educação: questões políticas e conceptuais”. Revista Portuguesa de Educação, 2007, vol. 20, n.º 2, p. 158.

QUIVY, Raymond; Campenhoudt, LucVan (2008, 5ª ed.). “Manual de Investigação em Ciências Sociais”. Lisboa: Gradiva, 108.

SANTANA, Castilho (2003, 2ª ed.). “Manifesto para a educação - Os equívocos e as soluções. As tendências do terceiro milénio.”. Lisboa: Texto Editora, 61; 115.

SANTANA, Castilho (2011). “O ensino passado a limpo: Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses.”. Porto: Porto Editora, 14; 27; 56-57; 64.

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim *et al.* (2002). “A Escola e os Pais”. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 22-23; 25.

SOUSA, F. Vieira de (s/d). “Educação, Estado e Sociedade: Que estratégia para Portugal”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 82; 82-83; 113.

WALBERG, Herbert J. (s/d). “Escolha da Escola”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 49; 68-71.

BIBLIOGRAFIA

AMBRÓSIO, Teresa; TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel, BARROSO, João (2000). “O século da Escola: Entre a utopia e a burocracia”. Porto: Edições ASA

AZEVEDO, Joaquim (2010). “Ensino não-estatal contratualizado: um ataque imoral”, Público, 26 de novembro de 2010

AZEVEDO, Joaquim (2011). “Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um Novo Compromisso Social pela Educação”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, João (1997). “Autonomia e Gestão das Escolas”. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, João (1997). “Os liceus”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROSO, João (2003). “A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização”. Porto: Edições ASA

BARROSO, João (2005). “Políticas Educativas e Organização Escolar”. Lisboa: Universidade Aberta

BILHIM, João A. de Faria (2008). “Teoria Organizacional”. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa

BRITO, Miguel N. (2010). “Propriedade privada: entre o privilégio e a liberdade”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, ROBERTO (2011). “Educação: é a hora!”, Público, 14 de junho de 2011

CARVALHO, Rómulo (2008, 4ª ed.). “História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano” Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- COSTA, Jorge A. (2003, 2ª ed.). “O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas”. Aveiro: Universidade de Aveiro
- COTOVIO, Jorge (2004). “O Ensino Privado e a crise do Estado Educador” Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.
- CRATO, Nuno (2011, 12ª ed.). “O ‘Eduquês’ em discurso direto”. Lisboa: Gradiva Publicações
- D’HAINAUT, Louis (1977, 2ª ed.). “Conceitos e Métodos da Estatística: Uma variável a uma dimensão”, volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- D’HAINAUT, Louis (1992, 2ª ed.). “Conceitos e Métodos da Estatística: Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões”, volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). “Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional”. Braga: Universidade do Minho
- FERNADEZ, Alfred; NORDMANN, J.-D. (s/d). “O Direito de Escolher a Escola” Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP).
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, Henrique (2010) “Autonomia da Escola Pública em Portugal”. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, I. Fernando (2005) “Administração da Educação”. Porto: Edições ASA
- FRIEDMAN, M. & ROSE (1980). “Liberdade de escolher”. Mem Martins: Europa América.
- GOMES, Duarte (2000). “Cultura Organizacional: comunicação e identidade”. Coimbra: Quarteto Editora.
- JUSTINO, David (2010). “Difícil é educá-los”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Jorge Ávila de (2008). “Em busca da boa Escola: Instituições eficazes e Sucesso Educativo”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Jorge Ávila de (2007). “Redes na educação: questões políticas e conceptuais”. Revista Portuguesa de Educação, 2007, vol. 20, n.º 2.
- MARTINEZ, LUÍS F.; FERREIRA, ARISTIDES I. (s/d, 2ª ed.). “Análise de dados com SPSS – primeiros passos”, Lisboa: Escolar Editora
- SOUSA, F. Vieira de (s/d). “Educação, Estado e Sociedade: Que estratégia para Portugal”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTANA, Castilho (2003). “Manifesto para a educação - Os equívocos e as soluções. As tendências do terceiro milénio.”. Lisboa: Texto Editora.

SANTANA, Castilho (2011). “O ensino passado a limpo: Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses.”. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim *et al.* (2002). “A Escola e os Pais”. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho

WALBERG, Herbert J. (s/d). “Escolha da Escola” Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

WEBLIOGRAFIA

	<u>Acedido em:</u>
http://www.gepe.min-edu.pt/np4/estatisticas	01.Out.º/2010
http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art9	02.Out.º/2010
http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html#26 (Declaração Universal dos Direitos do Homem)	02.Out.º/2010
http://www.fle.pt	01.Jan.º/2011
http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf	05.Jan.º/2011
http://www.companhia-jesus.pt/intro/hist_port.htm	10.Jan.º/2011
http://ditaduras.no.sapo.pt/portugal/portugal.htm#Corporativismo	10.Jan.º/2011
http://www.regiao-sul.pt	01.Fev.º/2011
http://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_6388/artigo_sobre_o_conceito_de_nacao	11.Fev.º/2011
http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=5719F575CC0ED99EE0400A0AB8002230&opsel=1&channelid=0	01.Março/2011
http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=4637146B4E7C490DE04400144F16FAAE&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opsel=1	11.Março/2011
http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=294%3Ae-cnel1-qualificacao-profissional&catid=43&lang=pt#	15.Março/2011
Azevedo, Joaquim, Escola Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. <i>Concelho Nacional de Educação</i> [online] s/d. Disponível na WWW: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=290%3Aescolas-profissionais&catid=42&lang=pt	15.Março/2011
http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/freeschools	09.Maio/2011
http://www.profblog.org/2010/11/gra-bretanha-aposta-na-criacao-de-free.html	09.Maio/2011

http://video.nytimes.com/video/2009/03/15/opinion/1194838660912/sweden-s-choice.html	09.Maio/2011
http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=90393CEFF4A807B4E0400A0AB8001D4B&opasel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B	11.Maio/2011
http://www.cds.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=123:educacao&catid=104:cds&Itemid=174	01.Junho/2011
http://www.ps.pt/dossiers/itemid-100044	05.Junho/2011
http://www.psdvalongo.net/programa-eleitoral-do-psd2011-para-mudar2	05.Junho/2011
http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf	06.Junho/2011
http://www.psd.pt/?idc=28&idi=33	06.Junho/2011
http://education.stateuniversity.com/pages/2418/Shanker-Albert1928-1997.html	09.Julho/2011
http://studio-school.org.uk/about/	09.Julho/2011
http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/becomingacademy	09.Julho/2011
http://www.education.gov.uk/schools/leadership	09.Julho/2011
http://www.charterschoolcenter.org/	09.Julho/2011
http://www.bbc.co.uk/news/10161371	09.Julho/2011
http://www.publicschoolreview.com/articles/2	10.Julho/2011
http://www.magnet.edu/modules/info/what_are_magnet_schools.html	10.Julho/2011
http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/statesTerritories/state_map.htm	10.Julho/2011
http://educationnext.org/when-the-best-is-mediocre/	10.Julho/2011
http://educationnext.org/study-shows-that-wealthy-suburban-school-districts-are-only-mediocre-by-international-standards/	10.Julho/2011
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000536&selTab=tab10	29.Out.º/2011
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000662&selTab=tab10	29.Out.º/2011
http://www.portugalglobal.pt/PT/InvestirPortugal/PorquePortugal/Norte/Paginas/AsRegioesdePortugal_Norte_Economia.aspx	30.Out.º/2011
http://www.eiu.com/site_info.asp?info_name=about_eiu&rf=0	22.Dez.º/2011

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS
SOCIAIS

A LIBERDADE DE ESCOLHER A ESCOLA:
O CHEQUE-ENSINO

Mestrando José Pedro Campos Mira

- ANEXOS -

Dissertação apresentada à UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação:**
Especialização em Administração e Organização Escolar

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor Jorge Ferreira Cotovio

Viseu, Dezembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS
SOCIAIS

A LIBERDADE DE ESCOLHER A ESCOLA:
O CHEQUE-ENSINO

Mestrando José Pedro Campos Mira

- ANEXOS -

Dissertação apresentada à UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação:**
Especialização em Administração e Organização Escolar

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor Jorge Ferreira Cotovio

Viseu, Dezembro de 2011

ANEXOS

ANEXO I – ANÁLISE QUANTITATIVA: E-QUESTIONÁRIO

ANEXO II - ANÁLISE QUALITATIVA: TEXTOS DE AUTOR

ANEXO III - PROPOSTAS ELEITORAIS PARTIDÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO – JUNHO/2011

ANEXO IV - TABELAS ESTATÍSTICAS

ANEXO V - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, DA REDE PÚBLICA, DE DIREITO PRIVADO COM CONTRATO DE ASSOCIAÇÃO

ANEXO VI – GLOSSÁRIO DE TERMOS, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

ÍNDICE DE ANEXOS

	PÁG. ^a
ANEXO I – ANÁLISE QUANTITATIVA: E-QUESTIONÁRIO	
I.1A. E-questionário	8
I.2A. E-questionário. gráficos dos resultados	14
I.2.1A. Tabela de resultados: caracterização da amostra	17
I.2.2A. Tabela de resultados: condicionantes gerais ou exógenas	21
I.2.3A. Tabela de resultados: graus de relevância médios dos factores de selecção e de escolha da escola	25
I.3A. E-questionário: SPSS <i>results</i>	27
I.3.1A. Caraterização do agregado familiar <i>versus</i> graus de relevância dos factores de selecção e de escolha da escola.....	27
I.3.2A. Caraterização do agregado familiar <i>versus</i> livre selecção e escolha.....	47
I.3.3A. Livre selecção e escolha <i>versus</i> graus de relevância dos factores de selecção e de escolha da escola	48
I.3.4A. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? <i>versus</i> livre selecção e escolha.....	52
ANEXO II - ANÁLISE QUALITATIVA: TEXTOS DE AUTOR	
II.1A. MÁRIO PINTO: “Escola pública e Serviço público: fundamentos jurídicos.”	53
II.2A. JOÃO MUÑOZ: “A oportunidade de decidir pela liberdade de educação.”	66
II.3A. LUÍS CAMPOS E CUNHA: “Ovos mexidos sem eles.”	68
II.4A. ROBERTO CARNEIRO: “Educação: é a hora!”	71
II.5A. PRÓS & CONTRAS, Roberto Carneiro vs. João Barroso: “Contratos de associação: polémica sobre o papel do Estado.”	74
II.6A. JOAQUIM AZEVEDO: “Ensino não-estatal contratualizado: um ataque imoral.”	78
II.7A. JOÃO ALVARENGA: Destruir a educação a pretexto da crise.”	81
II.8A. RODRIGO QUEIROZ E MELO: “O custo da falta de liberdade de educação.”	82
II.9A. GONÇALO PORTOCARRERO DE ALMADA: “Boa educação.”	84

II.10A.	PRÉDICAS & RÉPLICAS, José Manuel Fernandes vs. João Barroso: “cheques-ensino”	86
II.11A.	PRÉDICAS & RÉPLICAS (cont.), José Manuel Fernandes vs. João Barroso: “Uma decisão que fará história”	90
II.12A.	JOÃO BARROSO e <i>al.</i> : “A emergência de um mercado educativo no <i>planejamento</i> da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura.”	94
 ANEXO III - PROPOSTAS ELEITORAIS PARTIDÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO – JUNHO/2011		
III.1A.	PROJECTO ELEITORAL DO PPD/PSD	118
III.2A.	PROJECTO ELEITORAL DO CDS/PP	127
III.3A.	PROJECTO ELEITORAL DO PS	136
 ANEXO IV - TABELAS ESTATÍSTICAS		
IV.1A.	Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino: 2008/09	138
IV.2A.	Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino: 2007/08	139
IV.3A.	Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino: 2006/07	140
IV.4A.	Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino: 2005/06	141
IV.5A.	Alunos matriculados, segundo a modalidade de ensino, por ano lectivo: 1985/86 a 2005/06	142
IV.6A.	Estabelecimentos de educação/ensino por natureza, em Portugal e no Continente: 2000/01 a 2008/09	143
IV.7A.	Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUT I: Ensino Básico 2000/01 a 2008/09	143

IV.8A.	Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUT I: Ensino Básico 1990/00 a 2005/6	144
IV.9A.	Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUT I: Ensino Básico – 3º Ciclo - 1990/01 a 2005/06	145
IV.10A.	Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUT I: Ensino Básico – 2º Ciclo - 1990/01 a 2005/06	146
IV.11A.	Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUT I: Ensino Básico – 1º Ciclo - 1990/01 a 2005/06	147
ANEXO V -	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, DA REDE PÚBLICA, DE DIREITO PRIVADO COM CONTRATO DE ASSOCIAÇÃO	148
ANEXO VI -	GLOSSÁRIO DE TERMOS, CONCEITOS E DEFINIÇÕES	151

ANEXO I

I.1A. E-QUESTIONÁRIO¹

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Idade do Encarregado de Educação

- Menos de 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. O grau de parentesco do Encarregado de Educação com o aluno(a)

- Mãe
- Pai
- Outra:

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação

- Sem habilitações académicas (menos da 4ª classe)
- 1.º ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Curso Médio ou Superior

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais

¹ <https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dE9kLXINOUF3Wk5wMmNQNUtRZGZyMEE6MQ>

- menos de 7.250€ (2º escalão de IRS)
- de 7.250€ até 18.000€ (3º escalão de IRS)
- de 18.000€ até 41.500€ (4º escalão de IRS)
- de 41.500€ até 60.000€ (5º escalão de IRS)
- mais de 60.000€ (6º ou maior escalão de IRS)

6. Profissão Encarregado de Educação

- Trabalhador(a) por conta de outrem
- Sector privado
- Sector público
- Trabalhador(a) por conta própria
- Administrador(a) ou Gestor(a)
- Reformado(a)
- Com ocupação fiscalmente não tributável

7. O sector de actividade

- Primário (agricultura, silvicultura, pescas, indústria extractiva, construção civil...)
- Secundário (indústria transformadora...)
- Terciário (comércio, serviços...)
- Outra:

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação ou a cargo parental

- sem filhos
- 1 a 2 filhos
- 3 filhos
- 4 ou mais filhos

9. Vive numa...

- Aldeia
- Sede de freguesia?
- Vila
- Sede de Concelho?
- Cidade
- Sede de Distrito

PARTE II: PERANTE A POSSIBILIDADE DE LIVRE ESCOLHA DA ESCOLA DO(S) SEU(S) EDUCANDO(S)...

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?

- A Mãe
- O Pai
- Os pais com o(a) filho(a)
- Outra:

11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...

- Público (estatal)
- Privado

12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...

- Laica
- Confessional (religiosa)
- Indiferente

13. Quais seriam as primeiras fontes de informações que a família procuraria sobre as escolas de interesse?

- Referência/rankings
- Contacto directo
- Via internet/materiais impressos (guias de escolas, folders, etc...)
- Outra:

14. Quem procuraria para solicitar indicações e referências sobre a(s) escola(s)?

- Familiares/Amigos
- Colegas de trabalho
- Outra:

15. No processo de escolha da escola, o factor referente à localização seria relevante?

- Sim
- Não (passa à questão 17)

16. No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...

- Próxima de casa
- Próxima do local de trabalho
- No trajecto de casa e/ou do local de trabalho
- Outra:

17. Habita em zona...

- Metropolitana
- Urbana
- Periferia urbana
- Rural

18. A zona habitacional limita a sua capacidade de selecção/escolha da escola?

- Sim
- Não

19. Se sim, indique o motivo

20. Qual o grau de relevância destes factores no processo de escolha da escola, no seu caso?

Assinale com uma X a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações

20.1. Valor da mensalidade

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.2. Transporte escolar

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.3. Horário de funcionamento

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.4. Escola com boa fama e tradição

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.7. Qualidade do corpo docente

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.8. Projecto pedagógico

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.9. Regras, disciplina, e vigilância

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.10. Firmeza da direcção pedagógica

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.11. Preferência do(a) educando(a)

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

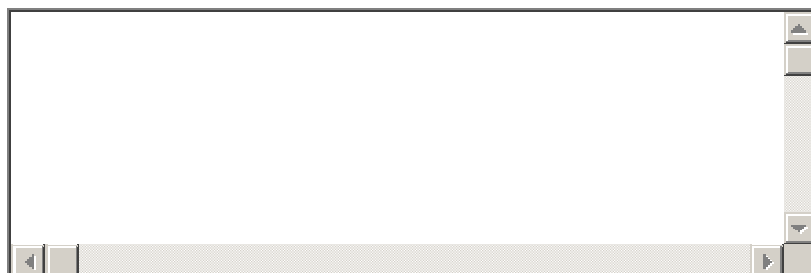
20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

20.13. Qualidade das instalações

	1	2	3	4	5	
Não relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

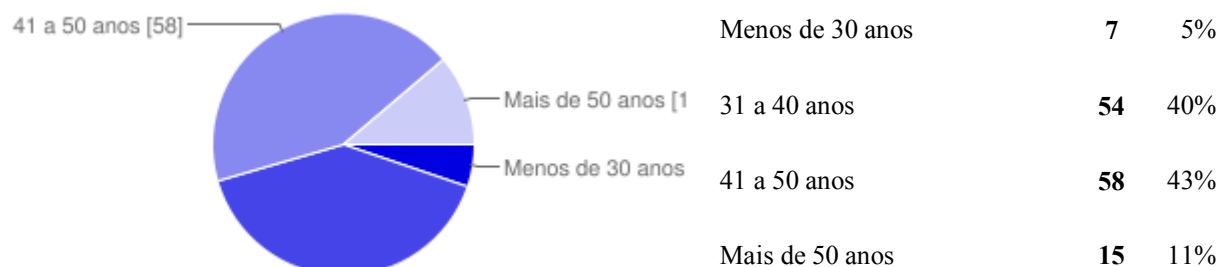
21. Se tem outra razão, indique-a, por favor



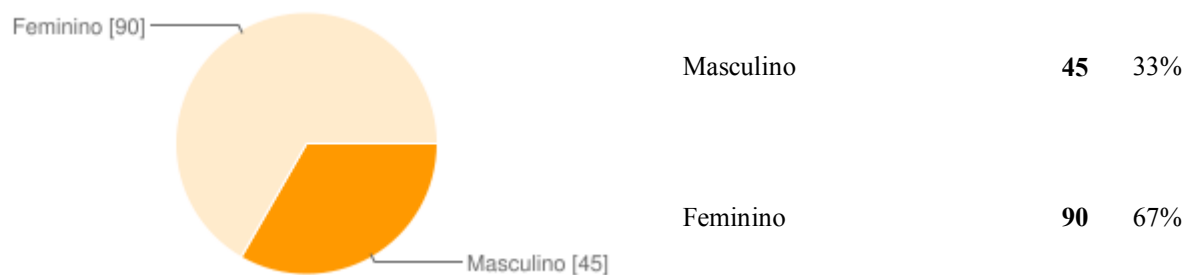
1.2A. E-QUESTIONÁRIO: GRÁFICOS DOS RESULTADOS

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

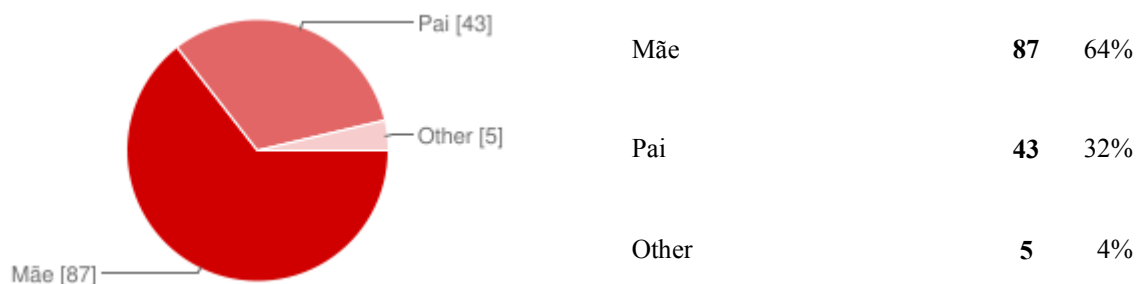
1. Idade do Encarregado de Educação



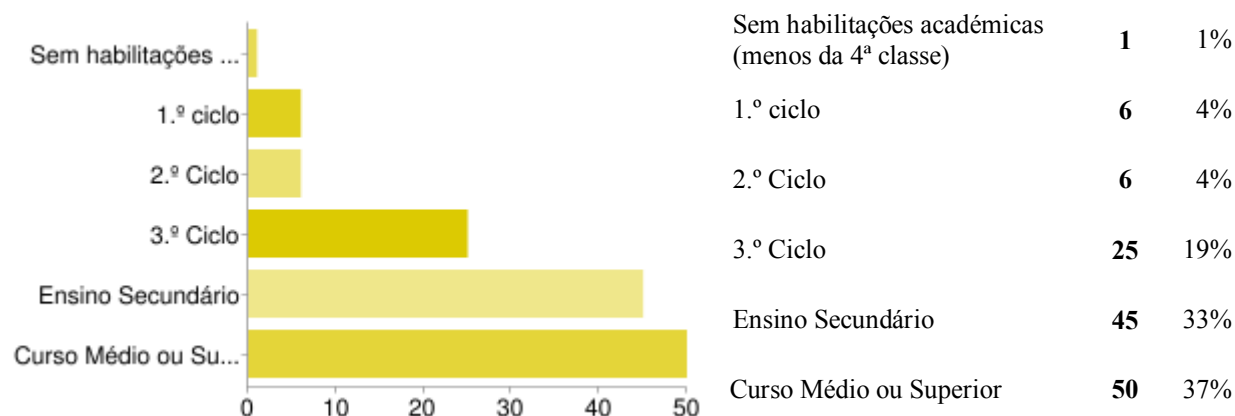
2. Sexo



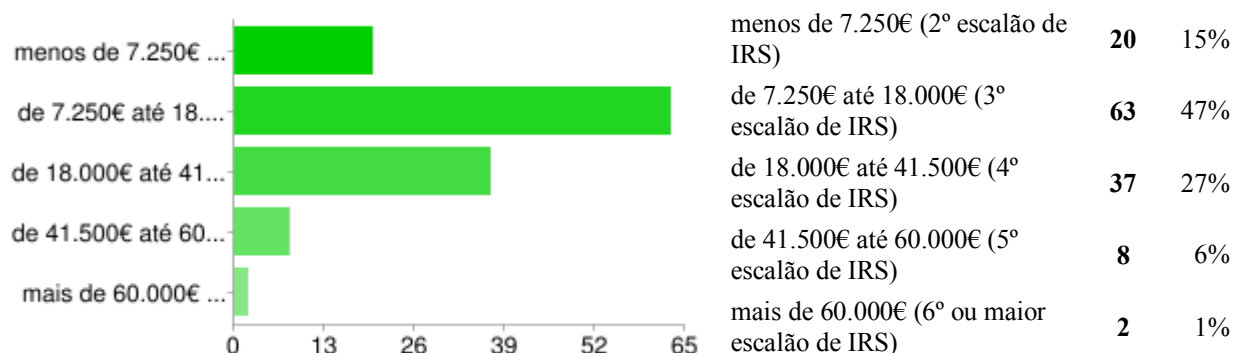
3. O grau de parentesco do Encarregado de Educação com o aluno(a)



4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação

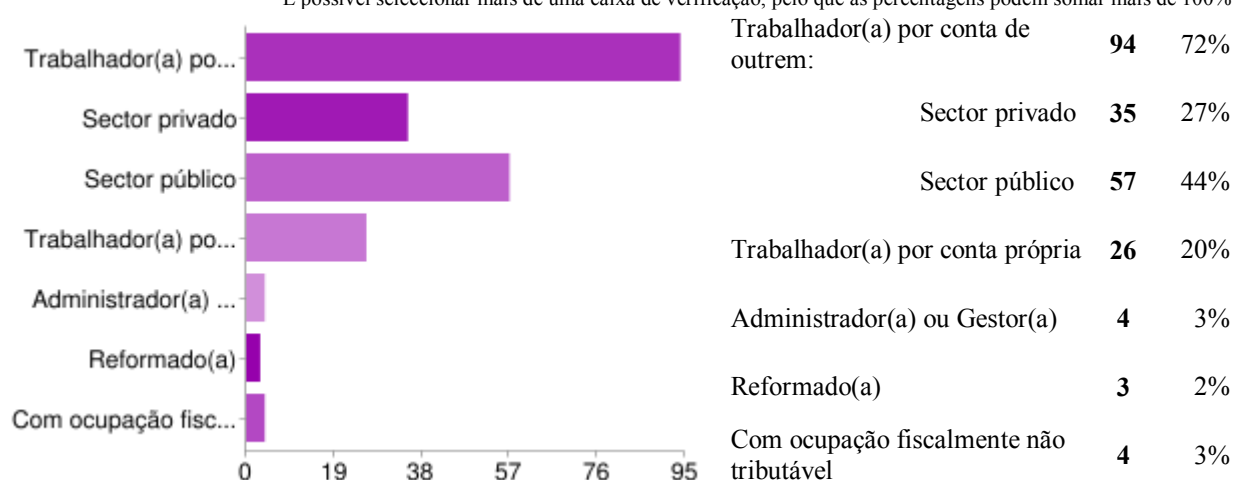


5. Nível de rendimentos colectáveis anuais

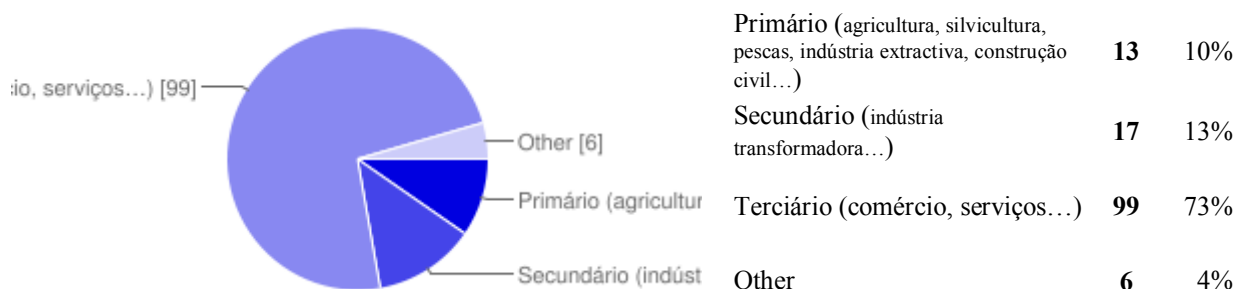


6. Profissão Encarregado de Educação

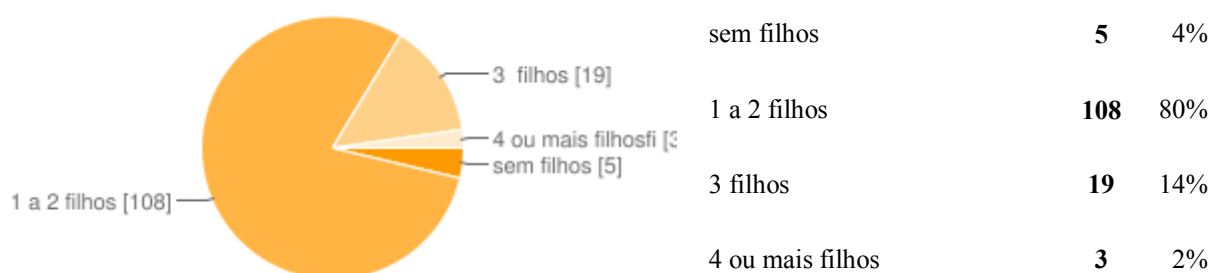
É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%



7. O sector de actividade

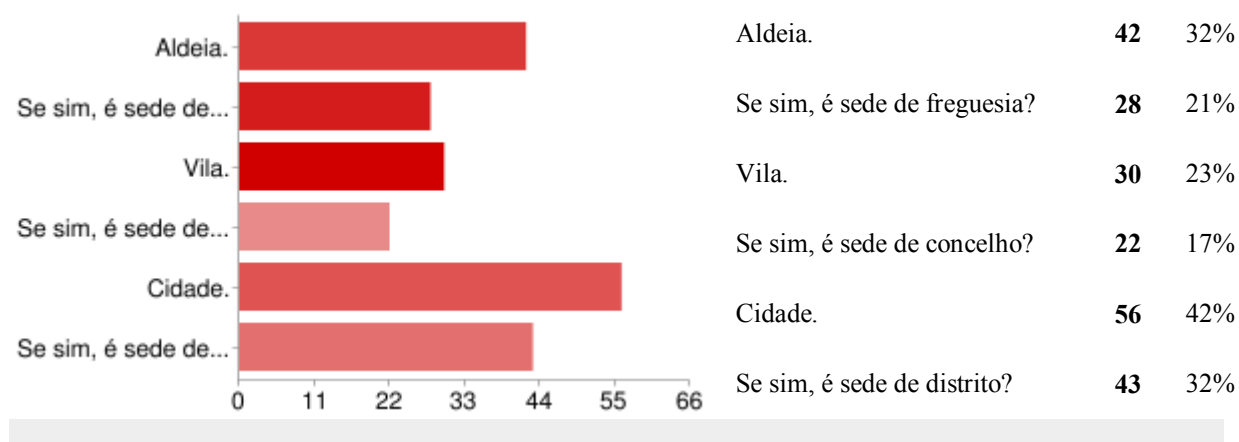


8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação



9. Vive numa...

É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.



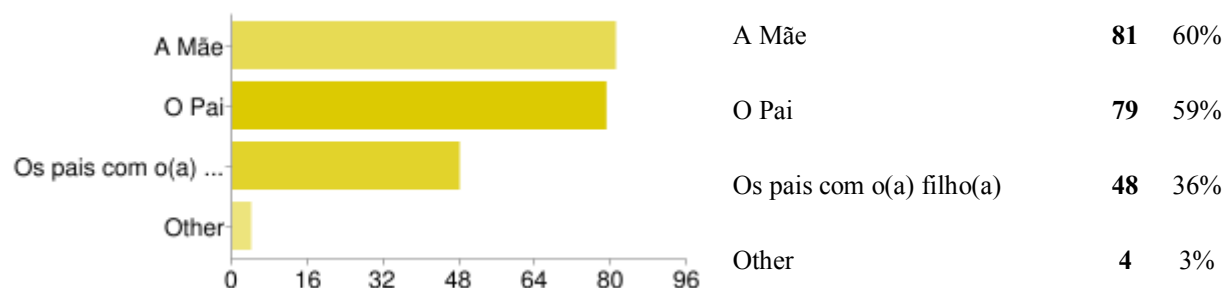
I.2.1A. Tabela de resultados: caracterização da amostra

Parte I: Caracterização do agregado familiar		
1. Idade do Encarregado de Educação	134	99,3%
Menos de 30 anos	7	5,2%
30 a 40 anos	54	40,0%
41 a 50 anos	58	43,0%
Mais de 50 anos	15	11,1%
2. Género do Encarregado de Educação do(a) aluno(a)	135	100%
Masculino	45	33,3%
Feminino	90	66,7%
3. O grau de parentesco do Encarregado de Educação com o(a) aluno(a)	135	100%
Mãe	87	64,4%
Pai	43	31,9%
Outro	5	3,7%
4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação	133	98,5%
menos da 4ª classe	1	0,7%
1.º ciclo	6	4,4%
2.º Ciclo	6	4,4%
3.º Ciclo	25	18,5%
Ensino Secundário	45	33,3%
Curso Médio ou Superior	50	37,0%
5. Nível de rendimentos colectáveis anuais	130	96,3%
menos de 7.250€	20	14,8%
de 7.250€ até 18.000€	63	46,7%
de 18.000€ até 41.500€	37	27,4%
de 41.500€ até 60.000€	8	5,9%
mais de 60.000€	2	1,5%
6. Profissão Encarregado de Educação	131	97,0%
Trabalhador(a) por conta de outrem	94	69,6%
Sector privado	35	25,9%
Sector público	57	42,2%
Trabalhador(a) por conta própria	26	19,3%
Administrador(a) ou Gestor(a)	4	3,0%
Reformado(a)	3	2,2%
Com ocupação fiscalmente não tributável	4	3,0%
7. O sector de actividade	135	100%
Primário (agricultura, silvicultura, pescas, indústria extractiva, construção civil...)	13	9,6%
Secundário (indústria transformadora...)	17	12,6%
Terciário (comércio, serviços...)	99	73,3%
Outra	6	4,4%
9. Vive numa...	128	94,8%
Aldeia.	42	31,1%
Se sim, é sede de freguesia?	28	20,7%
Vila.	30	22,2%
Se sim, é sede de concelho?	22	16,3%
Cidade.	56	41,5%
Se sim, é sede de distrito?	43	31,9%

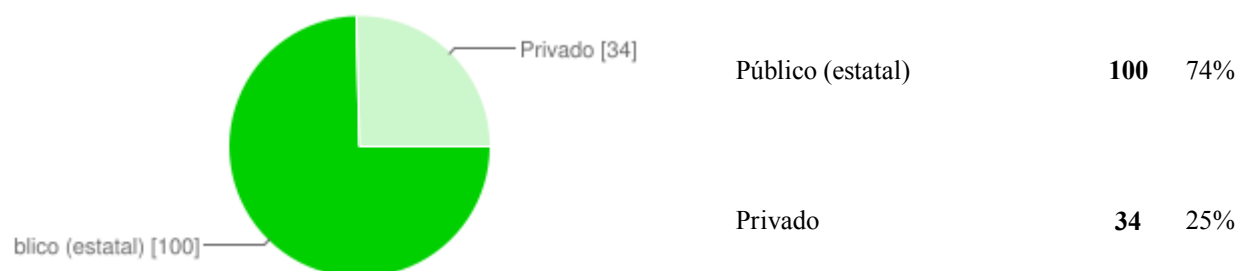
Parte II: Perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?

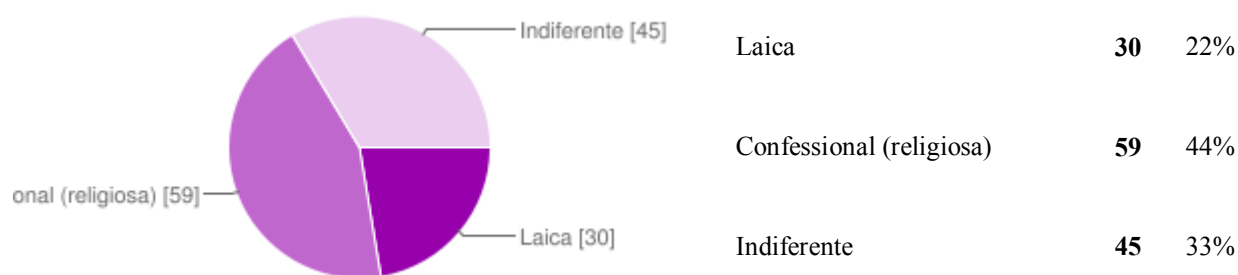
É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.



11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...

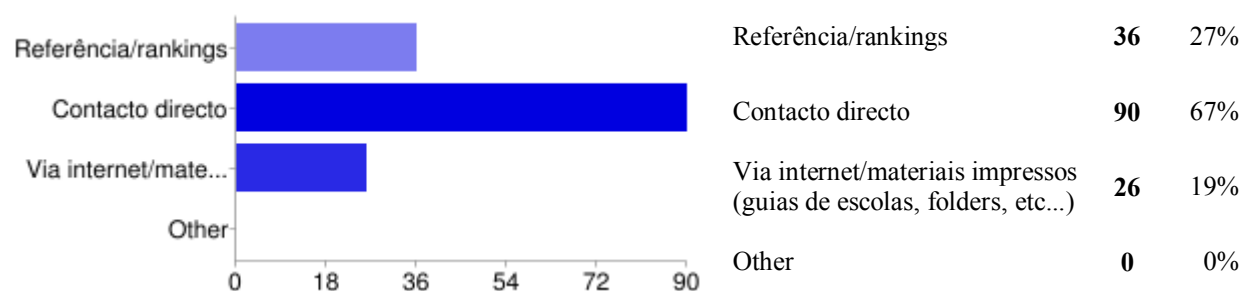


12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...



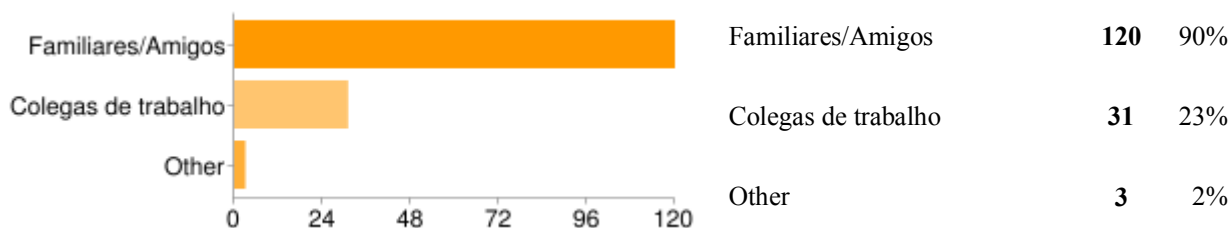
13. Quais seriam as primeiras fontes de informações que a família procuraria sobre as escolas de interesse?

É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.

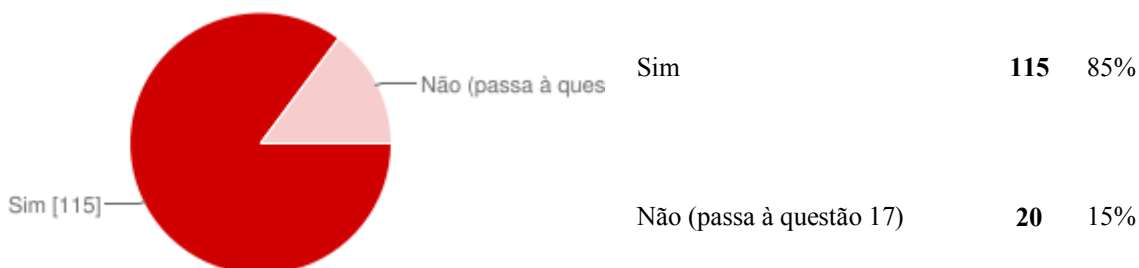


14. Quem procuraria para solicitar indicações e referências sobre a(s) escola(s)?

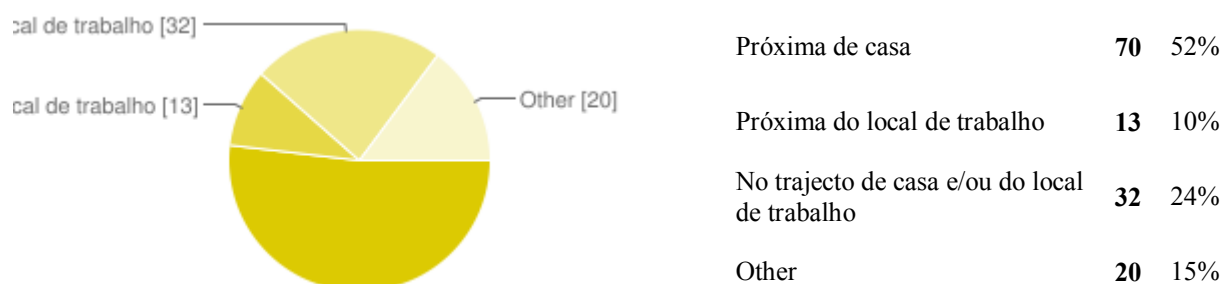
É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.



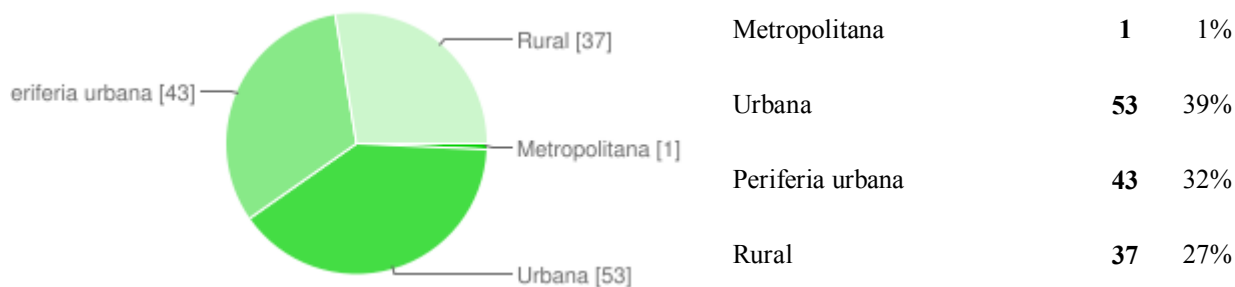
15. No processo de escolha da escola, o factor referente à localização seria relevante?



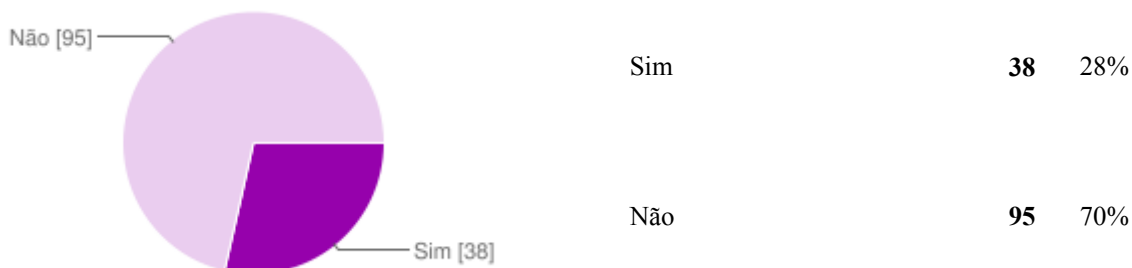
16. No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...



17. Habita em zona...



18. A zona habitacional limita a sua capacidade de selecção/escolha da escola?



19. Se sim, indique o motivo

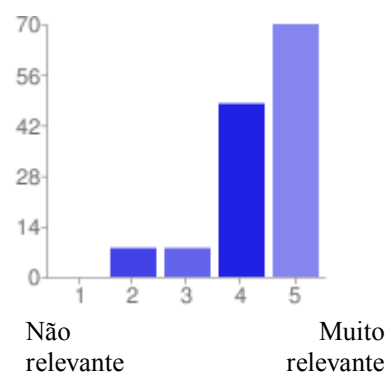
- Afastamento interpessoal;
- Ausência//Inexistência de oferta educativa;
- Distância; Oferta de alternativas;
- Distância casa-escola; Proximidade da residência;
- Facilidade de transporte; Rede de transportes; Horários de transportes;
- Factor tempo;
- Falta de transporte;
- Imposição legal (comprovativo de residência);
- Localização geográfica; Mobilidade;
- Nível económico e cultural do meio envolvente.

I.2.2A. Tabela de resultados: condicionantes gerais ou exógenas

Parte II: Perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...		
10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família?	212	157%
A Mãe	81	60,0%
O Pai	79	58,5%
Os pais com o(a) filho(a)	48	35,6%
Outrem	4	3,0%
11. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino...	134	99,3%
Público (estatal)	100	74,1%
Privado	34	25,2%
12. Na tomada de decisão privilegiaria como mais conveniente o ensino de raiz...	134	99,3%
Laica	30	22,2%
Confessional (religiosa)	59	43,7%
Indiferente	45	33,3%
13. Quais as fontes de informação que a família procuraria sobre as escolas de interesse?	152	113%
Referência /rankings	36	26,7%
Contacto directo	90	66,7%
Internet /materiais impressos	26	19,3%
Outras	0	0,0%
14. Quem procuraria para solicitar indicações e referencias sobre a(s) escola(s)?	154	114%
Familiares /Amigos	120	88,9%
Colegas de trabalho	31	23,0%
Outrem	3	2,2%
15. No processo de escolha da escola, o factor referente à localização seria relevante?	135	100%
Sim	115	85,2%
Não	20	14,8%
16. No processo de escolha da escola, procuraria uma instituição...	135	100%
Próxima de casa	70	51,9%
Próxima do local de trabalho	13	9,6%
No trajecto de casa e/ou do local de trabalho	32	23,7%
Outra	20	14,8%
17. Habita em zona...	134	99,3%
Urbana	54	40,0%
Periferia urbana	43	31,9%
Rural	37	27,4%
18. A zona habitacional limita a sua capacidade de selecção/escolha da escola?	133	98,5%
Sim	38	28,1%
Não	95	70,4%
19. Se sim, indique o motivo		
Afastamento interpessoal		
Ausência//Inexistência de oferta educativa; Oferta de alternativas		
Distância casa-escola; Proximidade da residência		
Facilidade de transporte; Rede de transportes; Horários de transportes		
Factor tempo		
Imposição legal (comprovativo de residência)		
Localização geográfica; Nível económico e cultural do meio envolvente		

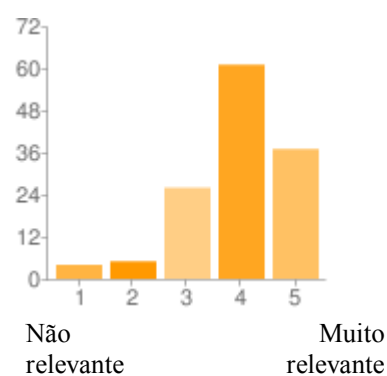
20. Qual o grau de relevância destes factores no processo de escolha da escola, no seu caso?

20.1. Valor da mensalidade



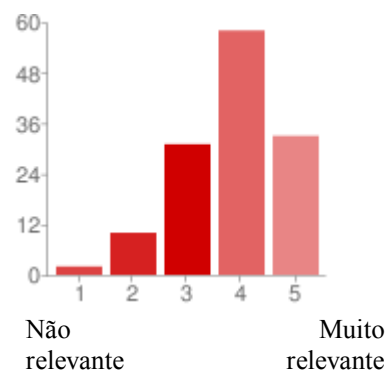
1 - Não relevante	0	0%
2	8	6%
3	8	6%
4	48	36%
5 - Muito relevante	70	52%

20.2. Transporte escolar



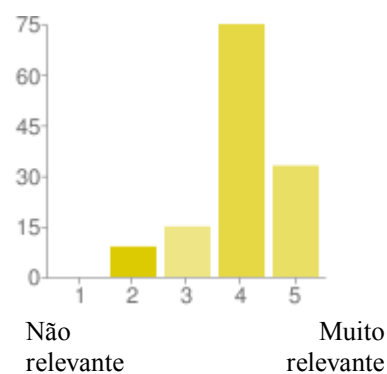
1 - Não relevante	4	3%
2	5	4%
3	26	19%
4	61	45%
5 - Muito relevante	37	27%

20.3. Horário de funcionamento



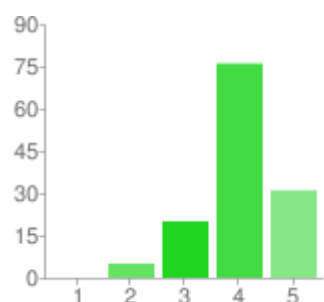
1 - Não relevante	2	1%
2	10	7%
3	31	23%
4	58	43%
5 - Muito relevante	33	24%

20.4. Escola com boa fama e tradição



1 - Não relevante	0	0%
2	9	7%
3	15	11%
4	75	56%
5 - Muito relevante	33	24%

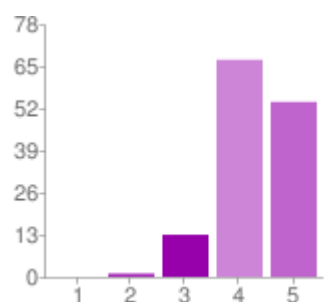
20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver



1 - Não relevante	0	0%
2	5	4%
3	20	15%
4	76	56%
5 - Muito relevante	31	23%

Não relevante Muito relevante

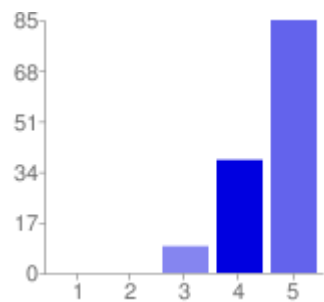
20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação



1 - Não relevante	0	0%
2	1	1%
3	13	10%
4	67	50%
5 - Muito relevante	54	40%

Não relevante Muito relevante

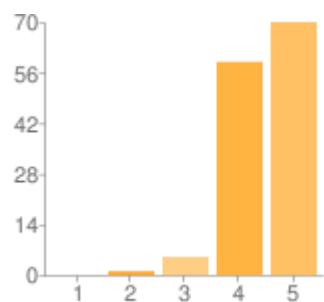
20.7. Qualidade do corpo docente



1 - Não relevante	0	0%
2	0	0%
3	9	7%
4	38	28%
5 - Muito relevante	85	63%

Não relevante Muito relevante

20.8. Projecto pedagógico



1 - Não relevante	0	0%
2	1	1%
3	5	4%
4	59	44%
5 - Muito relevante	70	52%

Não relevante Muito relevante

20.13. Qualidade das instalações



1 - Não relevante	0	0%
2	2	1%
3	11	8%
4	64	47%
5 - Muito relevante	53	39%

I.2.3A. Tabela de resultados: graus de relevância médios dos factores de selecção e de escolha da escola

Parte II: Perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...			
20. Qual o grau de relevância destes factores no processo de escolha da escola, no seu caso?			
20.1. Valor da mensalidade	134	100%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,13
2	8	6,0%	
3	8	6,0%	factor de relevância: 4,34
4	48	35,8%	
5 - Muito relevante	70	52,2%	intervalo de confiança: 0,19
20.2. Transporte escolar	133	100%	
1 - Não relevante	4	3,0%	desvio padrão 0,80
2	5	3,8%	
3	26	19,5%	factor de relevância: 3,92
4	61	45,9%	
5 - Muito relevante	37	27,8%	intervalo de confiança: 0,14
20.3. Horário de funcionamento	134	100%	
1 - Não relevante	2	1,5%	desvio padrão 0,72
2	10	7,5%	
3	31	23,1%	factor de relevância: 3,82
4	58	43,3%	
5 - Muito relevante	33	24,6%	intervalo de confiança: 0,12
20.4. Escola com boa fama e tradição	132	98%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 0,94
2	9	6,7%	
3	15	11,1%	factor de relevância: 3,91
4	75	55,6%	
5 - Muito relevante	33	24,4%	intervalo de confiança: 0,16
20.5. Escola está de acordo com o modo de pensar e/ou viver	132	98%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 0,94
2	5	3,7%	
3	20	14,8%	factor de relevância: 3,92
4	76	56,3%	
5 - Muito relevante	31	23,0%	intervalo de confiança: 0,16
20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos EEs	135	100%	
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão 1,04
2	1	0,7%	
3	13	9,6%	factor de relevância: 4,29
4	67	49,6%	
5 - Muito relevante	54	40,0%	intervalo de confiança: 0,18

(continua)

I.2.3A. Tabela de resultados: graus de relevância médios dos factores de selecção e de escolha da escola (continuação)

Parte II: Perante a possibilidade de livre escolha da escola do(s) seu(s) educando(s)...				
20. Qual o grau de relevância destes factores no processo de escolha da escola, no seu caso?				
20.7. Qualidade do corpo docente	132	98%		
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão	1,34
2	0	0,0%		
3	9	6,7%	factor de relevância:	4,47
4	38	28,1%		
5 - Muito relevante	85	63,0%	intervalo de confiança:	0,23
20.8. Projecto pedagógico	135	100%		
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão	1,20
2	1	0,7%		
3	5	3,7%	factor de relevância:	4,47
4	59	43,7%		
5 - Muito relevante	70	51,9%	intervalo de confiança:	0,20
20.9. Regras, disciplina, e vigilância	130	96%		
1 - Não relevante	1	0,7%	desvio padrão	1,22
2	1	0,7%		
3	1	0,7%	factor de relevância:	4,34
4	55	40,7%		
5 - Muito relevante	72	53,3%	intervalo de confiança:	0,21
20.10. Firmeza da direcção pedagógica	134	99%		
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão	1,24
2	1	0,7%		
3	2	1,5%	factor de relevância:	4,47
4	59	43,7%		
5 - Muito relevante	72	53,3%	intervalo de confiança:	0,21
20.11. Preferência do(a) educando(a)	132	98%		
1 - Não relevante	4	3,0%	desvio padrão	0,87
2	7	5,2%		
3	28	20,7%	factor de relevância:	3,65
4	74	54,8%		
5 - Muito relevante	19	14,1%	intervalo de confiança:	0,15
20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular	135	100%		
1 - Não relevante	1	0,7%	desvio padrão	0,80
2	6	4,4%		
3	29	21,5%	factor de relevância:	3,96
4	60	44,4%		
5 - Muito relevante	39	28,9%	intervalo de confiança:	0,13
20.13. Qualidade das instalações	130	96%		
1 - Não relevante	0	0,0%	desvio padrão	1,01
2	2	1,5%		
3	11	8,1%	factor de relevância:	4,13
4	64	47,4%		
5 - Muito relevante	53	39,3%	intervalo de confiança:	0,17

1.3A. E-QUESTIONÁRIO: SPSS RESULTS

I.3.1A. Caracterização do agregado familiar *versus* graus de relevância dos factores de selecção e de escolha da escola

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,134(a)	12	0,112
Likelihood Ratio	18,296	12	0,107
N of Valid Cases	134		

a) 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,895(a)	16	0,183
Likelihood Ratio	21,566	16	0158
N of Valid Cases	133		

a) 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,710(a)	16	0,473
Likelihood Ratio	18,798	16	0,279
N of Valid Cases	134		

a) 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,761(a)	12	0,723
Likelihood Ratio	11,886	12	0,455
N of Valid Cases	132		

a) 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,07.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,970(a)	12	0,303
Likelihood Ratio	17,146	12	0,144
N of Valid Cases	132		

a 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,684(a)	12	0,730
Likelihood Ratio	9,933	12	0,622
N of Valid Cases	135		

a 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,134(a)	8	,041
Likelihood Ratio	15,786	8	,046
N of Valid Cases	132		

a 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,250(a)	12	0,228
Likelihood Ratio	12,687	12	0,392
N of Valid Cases	135		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,471(a)	16	0,638
Likelihood Ratio	11,271	16	0,792
N of Valid Cases	130		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,060(a)	12	0,982
Likelihood Ratio	5,111	12	0,954
N of Valid Cases	134		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,266(a)	16	0,309
Likelihood Ratio	20,238	16	0,210
N of Valid Cases	132		

a 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,214(a)	16	0,657
Likelihood Ratio	15,326	16	0,501
N of Valid Cases	135		

a 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

1. Idade do Encarregado de Educação * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,475(a)	12	0,890
Likelihood Ratio	6,869	12	0,866
N of Valid Cases	130		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,118(a)	18	0,385
Likelihood Ratio	21,976	18	0,233
N of Valid Cases	134		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,987(a)	24	0,221
Likelihood Ratio	31,693	24	0,135
N of Valid Cases	133		

a 27 cells (77,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,344(a)	24	0,834
Likelihood Ratio	20,049	24	0,694
N of Valid Cases	134		

a 26 cells (74,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,210(a)	18	0,578
Likelihood Ratio	16,407	18	0,564
N of Valid Cases	132		

a 20 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,700(a)	18	0,476
Likelihood Ratio	18,731	18	0,409
N of Valid Cases	132		

a 20 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,992(a)	18	0,524
Likelihood Ratio	13,755	18	0,745
N of Valid Cases	135		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,069(a)	12	0,610
Likelihood Ratio	10,746	12	0,551
N of Valid Cases	132		

a 15 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,468(a)	18	0,019
Likelihood Ratio	20,881	18	0,285
N of Valid Cases	135		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,671(a)	24	,091
Likelihood Ratio	19,848	24	,705
N of Valid Cases	130		

a 29 cells (82,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,207(a)	18	0,004
Likelihood Ratio	14,478	18	0,697
N of Valid Cases	134		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,640(a)	24	0,322
Likelihood Ratio	22,105	24	0,573
N of Valid Cases	132		

a 27 cells (77,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,784(a)	24	0,651
Likelihood Ratio	21,753	24	0,594
N of Valid Cases	135		

a 26 cells (74,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,835(a)	18	0,000
Likelihood Ratio	32,172	18	0,021
N of Valid Cases	130		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,704(a)	18	0,000
Likelihood Ratio	43,000	18	0,001
N of Valid Cases	134		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,283(a)	24	0,681
Likelihood Ratio	21,287	24	0,622
N of Valid Cases	133		

a 27 cells (77,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,794(a)	24	0,813
Likelihood Ratio	18,662	24	0,770
N of Valid Cases	134		

a 28 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,063(a)	18	0,329
Likelihood Ratio	22,572	18	0,208
N of Valid Cases	132		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,151(a)	18	0,383
Likelihood Ratio	23,605	18	,168
N of Valid Cases	132		

a 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,791(a)	18	0,903
Likelihood Ratio	13,259	18	0,776
N of Valid Cases	135		

a 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,045(a)	12	0,239
Likelihood Ratio	16,462	12	0,171
N of Valid Cases	132		

a 15 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,927(a)	18	0,101
Likelihood Ratio	26,199	18	0,095
N of Valid Cases	135		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,778(a)	24	0,982
Likelihood Ratio	11,579	24	0,984
N of Valid Cases	130		

a 29 cells (82,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,126(a)	18	0,077
Likelihood Ratio	13,870	18	0,738
N of Valid Cases	134		

a 22 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,755(a)	24	0,653
Likelihood Ratio	22,511	24	0,549
N of Valid Cases	132		

a 28 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,923(a)	24	0,524
Likelihood Ratio	22,969	24	0,522
N of Valid Cases	135		

a 27 cells (77,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,168(a)	15	0,015
Likelihood Ratio	22,908	15	0,086
N of Valid Cases	130		

a 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

7. O sector de actividade * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,857(a)	12	0,629
Likelihood Ratio	11,014	12	0,528
N of Valid Cases	134		

a 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

7. O sector de actividade * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,082(a)	16	0,738
Likelihood Ratio	11,516	16	0,777
N of Valid Cases	133		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

7. O sector de actividade * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,461(a)	16	0,893
Likelihood Ratio	12,700	16	0,695
N of Valid Cases	134		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,987(a)	12	0,958
Likelihood Ratio	5,151	12	0,953
N of Valid Cases	132		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

7. O sector de actividade * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,366(a)	12	0,833
Likelihood Ratio	9,704	12	0,642
N of Valid Cases	132		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

7. O sector de actividade * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,969(a)	12	0,117
Likelihood Ratio	16,414	12	0,173
N of Valid Cases	135		

a 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,880(a)	8	0,868
Likelihood Ratio	4,224	8	0,836
N of Valid Cases	132		

a 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

7. O sector de actividade * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,399(a)	12	0,104
Likelihood Ratio	13,714	12	0,319
N of Valid Cases	135		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,884(a)	16	0,752
Likelihood Ratio	8,342	16	0,938
N of Valid Cases	130		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,477(a)	12	0,890
Likelihood Ratio	6,539	12	0,887
N of Valid Cases	134		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,387(a)	16	0,012
Likelihood Ratio	29,005	16	0,024
N of Valid Cases	132		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

7. O sector de actividade * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,846(a)	16	0,684
Likelihood Ratio	12,904	16	0,680
N of Valid Cases	135		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

7. O sector de actividade * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,367(a)	12	0,000
Likelihood Ratio	19,006	12	0,088
N of Valid Cases	130		

a 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,226(a)	9	0,002
Likelihood Ratio	23,943	9	0,004
N of Valid Cases	134		

a 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,033(a)	12	0,526
Likelihood Ratio	15,705	12	0,205
N of Valid Cases	133		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,326(a)	12	0,224
Likelihood Ratio	15,053	12	0,239
N of Valid Cases	134		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,247(a)	9	0,954
Likelihood Ratio	3,264	9	0,953
N of Valid Cases	132		

a 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,040(a)	9	0,991
Likelihood Ratio	2,204	9	0,988
N of Valid Cases	132		

a 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,895(a)	9	0,545
Likelihood Ratio	9,182	9	0,421
N of Valid Cases	135		

a 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,887(a)	6	0,692
Likelihood Ratio	3,701	6	0,717
N of Valid Cases	132		

a 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,555(a)	9	0,184
Likelihood Ratio	9,880	9	0,360
N of Valid Cases	135		

a 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,231(a)	12	0,047
Likelihood Ratio	20,177	12	0,064
N of Valid Cases	130		

a 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,397(a)	9	0,145
Likelihood Ratio	16,006	9	0,067
N of Valid Cases	134		

a 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,554(a)	12	0,402
Likelihood Ratio	11,590	12	0,479
N of Valid Cases	132		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,684(a)	12	0,259
Likelihood Ratio	14,085	12	0,295
N of Valid Cases	135		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

8. Número de filhos a cargo do Encarregado de Educação * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,857(a)	9	0,095
Likelihood Ratio	10,716	9	0,296
N of Valid Cases	130		

a 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

9. Vive numa... * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,799(a)	30	0,032
Likelihood Ratio	39,958	30	0,106
N of Valid Cases	134		

a 35 cells (79,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

9. Vive numa... * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,588(a)	40	,826
Likelihood Ratio	34,848	40	,701
N of Valid Cases	133		

a 45 cells (81,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

9. Vive numa... * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,334(a)	40	0,412
Likelihood Ratio	42,350	40	0,370
N of Valid Cases	134		

a 45 cells (81,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,460(a)	30	0,164
Likelihood Ratio	30,115	30	0,460
N of Valid Cases	132		

a 36 cells (81,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

9. Vive numa... * 20.5. Escola que está de acordo com o nosso modo de pensar e/ou viver

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,629(a)	30	0,220
Likelihood Ratio	28,951	30	0,520
N of Valid Cases	132		

a 36 cells (81,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

9. Vive numa... * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	91,061(a)	30	0,000
Likelihood Ratio	32,016	30	0,367
N of Valid Cases	135		

a 34 cells (77,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,503(a)	18	0,255
Likelihood Ratio	22,446	18	0,213
N of Valid Cases	132		

a 21 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

9. Vive numa... * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,243(a)	30	0,761
Likelihood Ratio	26,214	30	0,664
N of Valid Cases	135		

a 34 cells (77,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,096(a)	36	0,786
Likelihood Ratio	24,385	36	0,929
N of Valid Cases	130		

a 40 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,941(a)	30	0,818
Likelihood Ratio	25,423	30	0,704
N of Valid Cases	134		

a 34 cells (77,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,822(a)	40	0,782
Likelihood Ratio	33,005	40	0,776
N of Valid Cases	132		

a 47 cells (85,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

9. Vive numa... * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,272(a)	40	0,296
Likelihood Ratio	41,769	40	0,394
N of Valid Cases	135		

a 45 cells (81,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

9. Vive numa... * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,621(a)	27	0,705
Likelihood Ratio	25,373	27	0,554
N of Valid Cases	130		

a) 31 cells (77,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

I.3.2A. Caracterização do agregado familiar *versus* livre selecção e escolha da escola

1. Idade do Encarregado de Educação * Sector de ensino

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,652(a)	4	,325
Likelihood Ratio	4,516	4	,341
N of Valid Cases	134		

a) 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

1. Idade do Encarregado de Educação * Ensino de raiz

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,205(a)	8	,142
Likelihood Ratio	13,630	8	,092
N of Valid Cases	134		

a) 7 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * Sector de ensino

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,560(a)	6	,955
Likelihood Ratio	2,307	6	,889
N of Valid Cases	134		

a) 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

4. Habilitações literárias do Encarregado de Educação * Ensino de raíz

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,292(a)	12	,107
Likelihood Ratio	20,140	12	,064
N of Valid Cases	134		

a) 12 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * Sector de ensino

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,876(a)	6	,332
Likelihood Ratio	9,579	6	,144
N of Valid Cases	134		

a) 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

5. Nível de rendimentos colectáveis anuais * Ensino de raíz

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,354(a)	12	,005
Likelihood Ratio	31,672	12	,002
N of Valid Cases	134		

a) 13 cells (61,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

I.3.3A. Livre selecção e escolha da escola *versus* graus de relevância dos factores de selecção e de escolha da escola

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.1. Valor da mensalidade

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,432(a)	21	0,190
Likelihood Ratio	16,455	21	0,744
N of Valid Cases	134		

a) 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,06.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.2. Transporte escolar

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,798(a)	28	0,123
Likelihood Ratio	30,713	28	0,330
N of Valid Cases	133		

a 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,03.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.3. Horário de funcionamento

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,704(a)	28	0,179
Likelihood Ratio	32,702	28	0,247
N of Valid Cases	134		

a 33 cells (82,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.4. Escola com boa fama e tradição

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,723(a)	21	0,121
Likelihood Ratio	26,443	21	0,190
N of Valid Cases	132		

a 25 cells (78,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,07.

10. Quem tom

11. ria a decisão de escolha da escola na família? * 20.5. Escola que está de acordo com o

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,452(a)	21	0,320
Likelihood Ratio	23,256	21	0,331
N of Valid Cases	132		

a 26 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,04.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.6. Atitude e práticas de informação e de ligação aos encarregados de educação

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,067(a)	21	0,045
Likelihood Ratio	30,589	21	0,081
N of Valid Cases	135		

a 27 cells (84,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.7. Qualidade do corpo docente

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,176(a)	14	0,303
Likelihood Ratio	18,468	14	0,186
N of Valid Cases	132		

a 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,07.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.8. Projecto pedagógico

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,086(a)	21	0,000
Likelihood Ratio	23,582	21	0,314
N of Valid Cases	135		

a 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.9. Regras, disciplina, e vigilância

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,891(a)	28	0,002
Likelihood Ratio	21,204	28	0,817
N of Valid Cases	130		

a 36 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.10. Firmeza da direcção pedagógica

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,627(a)	21	0,949
Likelihood Ratio	14,202	21	0,861
N of Valid Cases	134		

a 28 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.11. Preferência do(a) educando(a)

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,797(a)	28	0,003
Likelihood Ratio	47,111	28	0,013
N of Valid Cases	132		

a 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.12. Oferta de actividades de enriquecimento curricular

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,851(a)	28	0,083
Likelihood Ratio	36,663	28	0,126
N of Valid Cases	135		

a 34 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * 20.13. Qualidade das instalações

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,997(a)	21	0,001
Likelihood Ratio	29,651	21	0,099
N of Valid Cases	130		

a 27 cells (84,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

I.3.4A. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? *versus* livre selecção e escolha da escola

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * Ensino sector

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,424(a)	7	0,386
Likelihood Ratio	7,463	7	0,382
N of Valid Cases	134		

a) 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,25.

10. Quem tomaria a decisão de escolha da escola na família? * Ensino de raiz

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,580(a)	14	0,279
Likelihood Ratio	18,249	14	0,196
N of Valid Cases	134		

a) 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,22.

ANEXO II - ANÁLISE QUALITATIVA: TEXTOS DE AUTOR

II.1A. Escola Pública e Serviço Público: fundamentos jurídicos.

“Não deve, porém, confundir-se escola pública e serviço público de educação, pois que este tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas...”
(*Marçal Grilo e Guilherme de Oliveira Martins, ex-ministros da Educação em Governos PS*)^(*)

Mário Pinto

In Revista “Nova Cidadania, Primavera 2011, n.º 44. (pp. 20-26)

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo não privilegia a escola pública contra a escola privada

Se quisermos saber se existe, e qual é, o sistema educativo nacional estabelecido legalmente pelo Estado, em cumprimento da Constituição, então a fonte própria mais autorizada é naturalmente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a que a própria Constituição deu tanta importância que a incluiu na «reserva absoluta de competência legislativa» da Assembleia da República (art. 164º). O regime em vigor consta originariamente da Lei nº 46/86, republicada com poucas alterações como anexa à Lei nº 49/2005; e constitui um diploma que tem sido objecto de larguíssimo consenso nacional ao longo de um quarto de século².

Trata-se de uma boa lei; a sua execução pelos Governos é que tem sido má, desobedecendo-lhe e mantendo o antigo monopólio estatal da escola pública, quando a verdade é que a discriminação da escola privada é contra a Constituição, contra a LBSE e contra as leis estatutárias do ensino privado — a própria LBSE diz que «[o] ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatuto próprio, que devem subordinar-se ao disposto nesta lei» (nº 2 do art. 57º).

(*) Cfr. artigo conjunto, publicado no jornal Expresso de 08 de Março de 2008.

² No ano do 20º aniversário da LBSE (2006), a Assembleia da República decidiu comemorá-la com um Debate Nacional sobre Educação, de cuja realização foi incumbido o Conselho Nacional de Educação. Este Conselho organizou um vasto programa de estudos, conferências e debates, que estão publicados em numerosos livros e num relatório final.

O intento deste breve texto é precisamente o de evidenciar que a LBSE não atribui à escola estatal o monopólio de um serviço público de ensino escolar; e que, no quadro constitucional e legal do «sistema educativo» em Portugal, é proibido discriminar o ensino privado.

Para se compreender melhor a LBSE, convém antes recordar os dispositivos constitucionais fundamentais, em matéria de liberdades de ensino e de escola. Vejamos então, muito em resumo, o regime da nossa «Constituição Educativa»; depois o seu desenvolvimento na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas leis estatutárias da liberdade de ensino privado.

I - A Constituição Educativa

2. Direitos fundamentais de educação

Das normas constitucionais que, desde as revisões de 1982 e 1989, estruturam a nossa actual *Constituição Educativa*, basta aqui destacar que, no art. 43º da CRP, está expressamente *garantida* a liberdade de escola privada como liberdade fundamental de aprender e de ensinar. E que os arts. 73º e 74º atribuem *o direito à educação e ao ensino* literalmente a «todos». É especialmente expressivo e denso o nº 1 do art. 74º, que diz: «todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar». Nestes termos, a Constituição reconhece um *direito social*, como direito individual de *acesso ao ensino*, enfaticamente atribuído a «todos»; e acrescenta ainda: «com garantia do direito à igualdade de oportunidades...».

Como é evidente, nestas disposições fundamentais não se encontra nem vestígios da ideia de que a escola pública possa ser obrigatória para gozar do direito social ao ensino e do direito à igualdade de oportunidades. E o mesmo se pode dizer da longa lista de incumbências constitucionais impostas ao Estado, «na realização da política de ensino», que constam das dez alíneas do nº 2 do mesmo artigo 74º (que por brevidade aqui não comentamos).

3. A rede escolar nacional

E quanto à rede escolar? Quanto a esta questão (que, note-se bem, constitui simples matéria de «recursos materiais» — a Lei de Bases do Sistema Educativo é que assim o diz³), o famigerado art. 75º da Constituição deixou de consagrar (como fazia na redacção de 1976) o monopólio da rede pública e o carácter supletivo da rede privada, passando actualmente, em

³ A LBSE qualifica a questão da rede escolar como de «recursos materiais», no Capítulo V, sob a rubrica «Recursos Materiais» — depois de ter tratado, no Cap. I, dos Princípios, da Estrutura, do Âmbito e da Coordenação do Sistema Educativo; no Cap. II, da Organização do Sistema Educativo; no Cap. III, dos Apoios e Complementos Educativos; e no Cap. IV, dos Recursos Humanos. Note-se ainda que a mesma lei integra a rede escolar privada na rede escolar nacional — vê-lo-emos melhor mais adiante.

vez disso, a impor ao Estado [1] a *criação* de uma rede de estabelecimentos públicos e [2] o *reconhecimento* de uma rede privada («ensino particular e cooperativo»). Depois das revisões sofridas, o art. 75º trata apenas da rede escolar; não conforma nem os direitos de liberdade nem os direitos sociais. É esta a sua actual redacção: «o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população» (nº 1); e «o Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei» (nº 2). É evidente que, nesta disposição, a Constituição impõe ao Estado a obrigação de garantir uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que tenha suficiente capacidade para satisfazer toda a procura efectiva, porque o Estado não pode obrigar os cidadãos a criar escolas privadas. Mas, do mesmo passo que se compromete a criar escolas públicas, conta também, de facto e de direito, com as privadas (que livremente poderão ser criadas e procuradas) — e é por isso mesmo que, logo ali no artigo que precisamente trata da garantia de rede escolar, a Constituição *reconhece* juridicamente «o ensino particular e cooperativo».

4. *Proibição constitucional do Estado Educador: o Estado não tem direito de educar*

Resta acrescentar, para que tudo fique ainda mais iluminado, que a Constituição estabelece uma proibição expressa do Estado Educador. Diz assim o nº 2 do art. 43º da Constituição: «[o] Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológica ou religiosas».

Eis aqui uma norma extraordinária, que nunca é mencionada pelos defensores do privilégio da «escola pública» e da prioridade da intervenção do Estado na educação. Esta limitação constitucional do Estado em matéria de educação vigora desde o texto primitivo da Constituição de 1976, foi aprovado na Assembleia Constituinte pelo PS, PPD e CDS, durante o verão quente de 1975, quando se tornava visível um desígnio de controlo educativo e cultural por parte do poder político revolucionário de então. E — pasme-se — o acrescento do inciso da educação foi proposto pelo Deputado do PS, Mário Sottomayor Cardia, porque a norma que já tinha sido aprovada só se referia à cultura⁴. Portanto, o Estado pode criar escolas; mas não pode programar nem dirigir o seu projecto educativo e a sua actividade educativa, para além do direito de regulação geral do ensino e de fiscalização e *tutela* de entes públicos autónomos. As escolas estatais têm de ter autonomia perante o Estado: científica, pedagógica, curricular, etc. Como por exemplo têm as universidades públicas.

⁴ Cfr. Diário da Assembleia Constituinte, 19 de Outubro de 1975, p. 1889.

5. Prioridade do direito dos pais na escolha da educação dos filhos

A outra face do princípio que proíbe o Estado Educador é o direito fundamental de os pais educarem os filhos e o dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos: «[o]s pais e as mães têm direito à protecção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível acção em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação...» (nº 1 do art. 68º CRP); «[i]ncumbe, designadamente ao Estado [...] cooperar com os pais na educação dos filhos» (al b) do nº 2 do art. 67º CRP). Aliás, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, recebida na nossa Constituição (art. 16º), consagra expressamente que: «aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (nº 3 do art. 26º).

Assim, a acção do Estado em matéria de educação (para além do dever geral de regular o exercício das liberdades para as garantir) é apenas financeira e organizativa de recursos materiais, sendo-lhe vedada qualquer opção educativa e devendo respeitar e apoiar o dever e o direito de liberdade educativa dos pais.

II - A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

6. Função e estrutura do sistema educativo nacional

A LBSE abre com os seguintes dizeres: «a presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo» (nº 1 do art. 1º). E logo define a *função* e a *estrutura* do sistema educativo (estas são conceituações da própria lei). Quanto à *função*, diz assim: «o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (nº 2 do art. 1º) — note-se bem a *função instrumental* relativamente ao direito (pessoal) à educação. E quanto à *estrutura*, diz assim: «o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas» (nº 3 do art. 1º).

Em resumo: a *função* do sistema educativo nacional é *concretizar o direito (pessoal) à educação*; e a sua *organização e estrutura* é pluralista de entidades e escolas públicas e privadas.

7. Princípios gerais e organização do sistema educativo

Logo nos artigos seguintes, a LBSE concretiza melhor os «princípios gerais» (art. 2º) e os «princípios organizativos» do sistema educativo» nacional (art. 3º). Por brevidade, não se

transcrevem aqui inteiramente estas disposições, mas destaca-se que eles *repetem* e desenvolvem os princípios constitucionais, em termos que não deixam dúvidas:

- [1] de garantia de «uma efectiva igualdade de oportunidades» no acesso ao ensino;
- [2] de garantia do «respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, [que] o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas»;
- [3] de não confessionalidade do ensino público;
- [4] de que «[é] garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas»;
- [5] de que «[a] educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista...»;
- [6] de «assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência...»;
- [7] de «[d]escentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas...».

8. Recursos materiais: as redes escolares, pública e privada

Vem depois um largo desenvolvimento da «organização do sistema educativo», onde nunca se faz coincidir o sistema educativo com a escola pública (estatal). E o mesmo se diga para a regulação dos «recursos humanos». Quanto aos «recursos materiais», a LBSE trata primeiro da «rede de estabelecimentos públicos» (art. 40º ss); e depois do «ensino particular e cooperativo» (art. 57º ss).

9. O ensino privado: estatuto, reconhecimento e integração no sistema educativo

Quanto trata especialmente do ensino privado, em capítulo próprio, a LBSE estabelece bases claras da sua legitimidade e do seu papel no sistema educativo, que não permitem a sua discriminação do serviço público escolar. Resumindo:

- [1] afirma que ele se rege «por legislação e estatuto próprios» — o que tem de entender-se como remissão legitimadora para a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo (lei nº 9/79) e o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (DL nº 553/80), ambos em vigor à data da LBSE⁵;
- [2] reconhece-o expressamente como liberdade de aprender e como liberdade dos pais;
- [3] integra-o na rede escolar;

⁵ Posterior, mas com o mesmo valor jurídico, é o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, DL nº 16/94.

[4] afirma-lhe o apoio do Estado, pedagógico, técnico e financeiro.

Vejamos.

10. Reconhecimento do ensino privado

Diz assim, no art. 57º da LBSE, sob a rubrica «Especificidade»: «É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos».

Nesta disposição, merece ser sublinhado o reconhecimento do ensino privado não apenas como «uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar», mas também como «direito da família a orientar a educação dos filhos». Assim, do mesmo passo que se proclama a liberdade de ensino privado, esta liberdade é articulada com a liberdade dos pais escolherem o ensino e a escola — e já vimos que a Constituição garante a prioridade do direito dos pais relativamente a outras autoridades educativas, e mormente perante o Estado que não tem direito de educar. Portanto, a LBSE faz uma interpretação constitucional das liberdades de educação e do dever e direito dos pais na escolha da educação dos filhos — o qual inclui a liberdade de escolha da escola, pública ou privada, obviamente sem discriminação.

11. Integração do ensino privado no sistema educativo

E a LBSE diz ainda mais o seguinte, no art. 58º: «Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar». Este é um princípio muito claro. E por ser tão claro, o mesmo artigo continua dizendo assim: «No alargamento ou no ajustamento da rede, o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade».

Eis um programa legal inequívoco, que o actual Governo Sócrates não executa e antes pretende contrariar, como se vê pelo recente DL nº 138-C/2010. E contudo, a Lei de Bases do Sistema Educativo é uma lei de valor reforçado, que o Governo não pode revogar por Decreto Lei.

12. Apoios do Estado ao ensino privado

A LBSE é expressa quanto a esta matéria, desautorizando os frequentes ditos *primários* de que em Portugal o ensino privado é livre mas quem o escolher deve pagá-lo. Diz assim: «[o] Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e

cooperativo quando, no desempenho de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação...» (art. 61º). Esta norma de princípio só exclui dos apoios do Estado o ensino privado que não tenha interesse público e se exclua do plano de desenvolvimento da educação — plano este que não é um plano político-partidário do Governo da maioria, mas sim o plano da própria LBSE, das leis estatutárias do ensino privado e da lei da gratuidade do ensino. Ora, estas leis estatutárias e da gratuidade são claríssimas: quer quanto ao reconhecimento de interesse público ao ensino privado; quer quanto à inclusão do ensino privado nos apoios do Estado, e em especial o seu financiamento. Como veremos adiante.

13. Conclusões sobre o sistema educativo da Lei de Bases

Em conclusão: em respeito e desenvolvimento da Constituição, a LBSE estabelece as bases de um sistema educativo que tem a função de servir os direitos fundamentais dos cidadãos, que são primordialmente os direitos de liberdade de aprender e de ensinar e de igualdade de oportunidades na garantia de acesso ao ensino escolar; sistema muito diversificado, aberto às prestações da sociedade civil e das entidades públicas, sendo todo ele, e não apenas na parte da sua rede estatal, objecto de uma política de coordenação a cargo do Estado — diz a lei: «a coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito» (nº 5 do art. 1º). Reconhece expressamente o ensino privado como expressão de liberdade e de livre escolha dos pais; reconhece o seu estatuto especial consagrado em legislação estatutária própria; integra-o no sistema educativo; e atribui-lhe o direito de ser apoiado pelo Estado, inclusive financeiramente. Em nenhum lugar da LBSE se atribui qualquer privilégio ou monopólio à escola estatal.

Bastaria portanto ler e interpretar sem preconceito a LBSE, para resolver o assunto e permitir a conclusão de que o actual Governo segue uma política contra a Constituição e contra a Lei quando discrimina a escola privada, como agora fez com o DL nº 138-C/2010.

14. Outras leis que desenvolvem a LBSE

Mas acresce que as leis estatutárias do ensino privado e a lei da gratuidade do ensino obrigatório confirmam e desenvolvem, por sua vez, a Constituição e a própria LBSE, segundo a interpretação que aqui defendemos.

Muito brevemente, destacamos apenas três regimes legais em vigor: o da gratuidade, o da rede escolar; e o das principais proibições de discriminação do ensino privado.

III - Leis estatutárias e da gratuidade do ensino privado

15. Lei da gratuidade nas escolas privadas

A Lei da gratuidade do ensino obrigatório (DL nº 35/90) diz expressamente: «O presente diploma aplica-se aos alunos [não diz às escolas] que frequentem o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo» (art. 1º). E acrescentou: «[o] cálculo dos encargos decorrentes da aplicação do presente diploma ao ensino particular e cooperativo e a assumir por conta das dotações do Estado será feito com base nos custos relativos ao ensino oficial» (art. 25º). Esta disposição do art. 25º foi agora revogada pelo Decreto Lei inconstitucional do Governo Sócrates, bem como o art. 28º, que contém duas normas: a que permite uma aplicação gradual do regime do diploma e a que remete essa aplicação para a base do regime dos contratos com as escolas privadas estabelecido no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, DL nº 553/80.

16. Lei da rede escolar

Quanto ao desenvolvimento da rede escolar, além da norma da Lei de Bases do Sistema Educativo, acima transcrita, vigora ainda o DL nº 108/88, que repete: «As escolas particulares e cooperativas passam a fazer parte integrante da rede escolar, para efeitos de ordenamento desta» (nº 1 do art. 1º). E ainda: «[é] atribuída prioridade na construção de escolas públicas, de acordo com as necessidades da rede escolar dependente do Ministério da Educação, em zonas onde não existam escolas particulares e cooperativas...» (art. 3º).

17. Proibição de discriminar a escola privada em favor da escola pública

Em terceiro lugar, e quanto às específicas disposições legais que proíbem o Estado de discriminar desfavoravelmente a escola privada, temos várias leis a citar. Talvez não haja no regime português nenhuma outra matéria de liberdades fundamentais e de direitos sociais com *tantas e tão explícitas declarações legais proibindo a concorrência discriminatória do Estado contra as iniciativas privadas*.

18. Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo

Podemos começar historicamente pela Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, de 1979. Partindo da situação de facto, em que as escolas públicas eram ao tempo totalmente financiadas pelo Estado, e as privadas não, estabeleceu essa lei: «...são atribuições do Estado: [...] conceder subsídios e celebrar contratos para o funcionamento das escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e a atenuar as desigualdades

existentes nos níveis não gratuitos» (al. d) do nº 2 do art. 6º). «Os contratos de trabalho dos professores do ensino particular e cooperativo e a legislação relativa aos profissionais de ensino, nomeadamente nos domínios salarial, de segurança social e assistência, devem ter na devida conta a função de interesse público que lhes é reconhecida e a conveniência de harmonizar as suas carreiras com as do ensino público» (art. 12º). «Aos alunos das escolas particulares e cooperativas, estejam ou não sob regime de contrato, são reconhecidos e concedidos, sem quaisquer discriminações, os benefícios e regalias previstos para os alunos das escolas oficiais no âmbito da Acção Social Escolar» (art. 16º). «O Governo promoverá anualmente a introdução no Orçamento Geral do Estado dos dispositivos adequados à execução desta lei» (art. 18º).

19. *Lei da Liberdade de ensino*

É extraordinário que a Assembleia da República de 1979 não se tenha dado por satisfeita com estas normas tão claras e incisivas da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, e tenha aprovado, poucos meses depois, uma nova Lei, chamada da Garantia da Liberdade do Ensino, a Lei nº 65/79, com praticamente apenas três pontos.

O primeiro, para declarar enfaticamente que o Estado tem de respeitar a prioridade do direito dos pais escolherem o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções: «[a] liberdade do ensino compreende a liberdade de aprender e de ensinar consagrada na Constituição, é expressão da liberdade da pessoa humana e implica que o Estado, no exercício das suas funções educativas, respeite os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos seus filhos em conformidade com as suas convicções» (art. 1º).

O segundo, para garantir que as escolas privadas são expressão da liberdade de ensino; proibir qualquer discriminação «de natureza económica, social ou regional»; e afirmar a «ausência de qualquer tipo de discriminação, nomeadamente ideológica ou política, na autorização, financiamento e apoio por parte do Estado às escolas particulares e cooperativas...»: «[a] liberdade do ensino exerce-se, [...] designadamente, por [...] [e]xistência progressiva de condições de livre acesso aos estabelecimentos públicos, privados e cooperativos [...] sem discriminações de natureza económica, social ou regional [e com] [a]usência de qualquer tipo de discriminação, nomeadamente ideológica ou política, na autorização, financiamento e apoio por parte do Estado às escolas particulares e cooperativas [...]» (art. 2º).

E o terceiro, para criar o «Conselho para a Liberdade do Ensino»: «[é] criado junto da Assembleia da República o Conselho para a Liberdade do Ensino, com a atribuição de velar pelo respeito da liberdade do ensino e de apreciar quaisquer infracções à mesma, nos termos da presente lei» (art. 3º ss.) — até hoje não implementado.

IV - Breves notas críticas conclusivas

20. Não há qualquer base constitucional ou legal que permita a discriminação da escola privada

Há monopolização estatal do serviço público escolar quando se reserva exclusivamente para as escolas estatais (com exclusão das escolas privadas, ainda que legalmente reconhecidas de interesse público) *o financiamento público em ordem à satisfação dos direitos constitucionais fundamentais de acesso ao ensino com direito de igualdade de oportunidades.*

Ora, depois da leitura que fizemos das bases constitucionais e legais na matéria, conclui-se sem dificuldade que não há nenhuma base, nem constitucional nem legal, para se poder defender um monopólio de Estado no *serviço público escolar*. Pelo contrario, o que se lê bem claramente é uma proibição de discriminação do ensino privado.

No texto constitucional de 1976, antes da primeira revisão constitucional, de 1982, podia falar-se de um monopólio de Estado quanto à rede escolar de escola pública. O ensino privado era qualificado como supletivo e a própria garantia de liberdade de criação de escola privada tinha sido omitida no elenco das liberdades fundamentais. Mas depois das revisões constitucionais de 1982 e de 1989 o texto constitucional mudou radicalmente. Como vimos, as várias leis estatutárias que interpretam e densificam o regime da Constituição (designadamente a LBSE e a lei da gratuitidade do ensino obrigatório) confirmam claramente que não é hoje possível discriminar os alunos das escolas privadas nos apoios estaduais ao ensino, designadamente financeiros.

21. A rede pública é um bem colectivo, mas não tem monopólio do serviço público

A existência de uma rede de escolas estatais, à disposição de todos os que as quiserem utilizar, é um bem colectivo que não ofende os direitos fundamentais. Pelo contrário. Por isso, não é contestável. Que seja garantida a sua gratuitidade universal, durante o ensino obrigatório, é constitucional. Mas o que não tem justificação é que a rede estatal tenha o monopólio do serviço público de ensino, com a exclusividade do seu financiamento pelo Estado, em concorrência inimiga e desleal com as escolas privadas — que constituem, em si

e a partir de si, exercício de direitos fundamentais constitucionalmente garantidos. São esses exclusivos, e apenas esses (não a rede estatal em si), que se perfilam como contrários à garantia constitucional (jurídica e fáctica) bem entendida dos direitos fundamentais. Como defendem Marçal Grilo e Guilherme de Oliveira Martins, dois ex-ministros da educação em Governos PS: «não deve [...] confundir-se escola pública e serviço público de educação, pois que este tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas...»⁶.

22. Jorge Miranda e Rui Medeiros: conteúdo da garantia constitucional de liberdade de educação

Vai neste sentido a interpretação de Jorge Miranda e Rui Medeiros, no seu Comentário à Constituição. Estes conhecidos professores de Direito Constitucional ensinam que «a liberdade de escola compreende: [...] o direito de acesso a qualquer escola [...]; o direito de escolha da escola mais adequada ao projecto educativo ou cultural que se pretenda realizar, designadamente da escola mais adequada à formação moral, religiosa, filosófica, intelectual ou cívica dos filhos [...]; o direito de criação de escolas distintas das escolas do Estado...»⁷.

23. Relação entre escolas públicas e privadas

Quanto à relação entre as escolas estatais e as escolas privadas, Jorge Miranda e Rui Medeiros vêem aí um valor de liberdade: «...a liberdade de escolas não estatais [...] salvaguarda também a própria liberdade dentro das escolas estatais: até para que nestas escolas haja liberdade frente ao poder político, importa que em escolas não estatais possa haver opções de fundo, programas, métodos, livros diferentes dos das escolas do Estado ou que os complementem»⁸.

24. A liberdade de escola privada não é apenas liberdade económica

Muito importante é que Jorge Miranda e Rui Medeiros enfatizem que, «[...] embora o direito de criação de escolas particulares e cooperativas implique — pela necessidade de reunir os bens materiais indispensáveis — iniciativa económica (artigo 61º), ele deve ser entendido não como mera expressão dessa iniciativa económica, mas sim como expressão de liberdade de iniciativa cultural ou de concretização de projectos educativos»⁹. Portanto, como

⁶ Em artigo conjunto, publicado no jornal Expresso de 08 de Março de 2008.

⁷ *Constituição Portuguesa Anotada*, 1º vol. Kluwer e Coimbra Editora, 2ª ed., 2010, p. 933.

⁸ *Id.*, p. 933-934.

⁹ *Id.*, p. 934.

exercício de liberdade cultural, educativa, de comunicação, de expressão do pensamento, de liberdade religiosa, entre outras.

25. As liberdades de educação não estão funcionalizadas a objetivos de Estado

Como direitos individuais fundamentais constitucionalmente garantidos, as liberdades de aprender e de ensinar, bem como a liberdade de escola privada, enquanto direitos subjectivos, não podem ser diferenciadas, quanto à sua valorização constitucional, por uma prevalente opção *institucional* ou *funcional-democrática* favorável à escola de titularidade estatal, como é a interpretação publicamente conhecida de Vital Moreira. Pelo contrário, mantêm-se plenamente entendidas na referência ao seu titular pessoal, e daí que a pluralidade de alternativas, designadamente entre escola estatal e escola privada, seja uma garantia da própria liberdade individual, permitindo «o direito de escolha da escola mais adequada ao projecto educativo ou cultural que se pretenda realizar»¹⁰. É algo de homólogo ao que acontece na comunicação social.

26. As liberdades fundamentais de ensino privado são garantidas e apoiadas pelo Estado

Finalmente, e com toda a lógica: «para que [a] liberdade de escolha seja efectiva, têm de ser assegurados, a quem deseja frequentar um ou outro tipo de escola, os indispensáveis meios económicos»¹¹. — isto é, tem o Estado de financiar o ensino quer nas escolas estatais quer nas escolas privadas (como estabelece a lei da gratuitidade). Esta não discriminação dos cidadãos em função da escolha da escola tem um carácter geral: o sistema de ensino, cuja democratização se pretende promover, abrange escolas de qualquer titularidade e escolas de todo os graus. Por conseguinte, a incumbência de estabelecimento progressivo de gratuitidade alarga-se até às escolas universitárias particulares e cooperativas, sob pena de incoerência e de inaceitável discriminação.

27. O conceito de direitos sociais

De acordo com a moderna concepção do Estado de Direito Democrático, os direitos sociais correspondem a direitos subjectivos dos cidadãos a prestações, como garantias fácticas de uma igualdade de oportunidades para o exercício efectivo dos direitos fundamentais de liberdade — *efectividade* esta que é a ideia essencial do «Estado Social». Não pode por isso o Estado conformar essas prestações fácticas à medida das suas opções partidárias de Governo, negando ou desviando a satisfação das liberdades individuais (liberdades de

¹⁰ *Id.*, p. 933.

¹¹ *Id.*, p. 934.

escolha). Por outras palavras, o Estado não tem legitimidade para optar por *bens colectivos* que contrariem os direitos fundamentais de liberdade apenas por razões ideológicas de Estado (como alegadamente seria o bem público do *monopólio estatal da rede escolar*). Se tanto escolas estatais como escolas privadas podem prestar o serviço público de ensino e satisfazer os direitos sociais, não há razão política para negar o direito de escolha, porque até não fica mais caro por isso ao Estado, e antes pelo contrário.

28. *Inconstitucionalidade do recente diploma legislativo do Governo Sócrates*

Assim, a execução político-administrativa e financeira do Estado, quando monopoliza o financiamento público do ensino na escola estatal, discriminando negativamente dos apoios financeiros os alunos das escolas privadas, vai contra a nossa «Constituição Educativa» e contra a legislação que a desenvolve e densifica, contra o estatuto constitucional e legal do ensino privado.

Neste sentido, é inconstitucional a machadada legislativa que, com o recente e polémico Decreto-Lei nº 138-C/2010, o Governo Sócrates veio dar recentemente no ensino privado. Diploma que não apenas reduz o montante do financiamento, como sobretudo precariza os contratos de associação e revoga normas jurídicas da lei da gratuitidade e da rede escolar — modificando assim, por simples Decreto Lei do Governo, organicamente inconstitucional, o estatuto jurídico do ensino privado.

Aliás, para evidenciar esta política inimiga das liberdades de escola privada, basta atentar no discurso político da Ministra da Educação, nos termos e modos como sempre ataca o ensino privado e sempre defende a escola pública — como se não tivesse o dever institucional de tutelar todo o ensino, público e privado. Nunca nenhum Ministro da Educação tratou tão mal o ensino privado, desde o PREC.

II.2A. A oportunidade de decidir pela liberdade de educação.

Está na hora de libertar a educação das amarras do Estado e tudo fazer para fazer mais, com menos.

João Muñoz¹²

In, jornal Público, 17.Out.º.2011

Como tem sido usual nos últimos anos, o Ministério da Educação divulgou os resultados dos exames nacionais do ensino básico e secundário e os órgãos de comunicação social, com base nesses dados, elaboraram os já famosos *rankings* das escolas. Mais uma vez, no topo da lista surgiram estabelecimentos de ensino privado como as escolas com melhores resultados nos exames, o que é bem diferente de serem as melhores escolas.

Todos sabemos que uma análise puramente estatística, em matéria educativa, deixa de fora aquilo que verdadeiramente faz de uma escola uma escola de sucesso. Hoje, a missão das escolas é formar homens e mulheres capazes de intervir positivamente no mundo para o tornarem melhor. E uma boa preparação académica, de que os exames serão testemunhas numéricas, só servirá este desígnio se contribuir para este fim.

Como também vai sendo habitual, a publicação destes *rankings* relança a questão de em Portugal existir um sistema de ensino para os ricos e outro para os pobres, e de como os primeiros têm sempre boas notas porque andam em boas escolas (privadas e com outros meninos ricos), e os segundos terem maus resultados porque as suas escolas (públicas e frequentadas por outros meninos pobres) são más.

Esta visão, que é profundamente errada e pretende simplificar uma questão que é complexa, possui, contudo, uma virtude, que é a de poder iniciar um debate sério e esclarecedor sobre a **Liberdade de Educação e de Escolha da Escola**.

Uma discussão que se pretende séria e abrangente sobre o tema, retirando-a dos circuitos fechados por onde tem andado para o espaço público do debate e da informação.

Portugal, hoje confrontado com uma crise financeira e económica – com impactos profundos ao nível do emprego, da precariedade social, da estabilidade das famílias e de outras dimensões da nossa vida – precisa de adoptar políticas públicas consentâneas com o plano de austeridade em vigor.

¹² Vice-presidente da AEEP e Membro do Conselho Nacional da Educação

Os programas eleitorais dos partidos que compõem a actual coligação governamental são claros a este respeito: o CDS/PP fez deste tema uma bandeira de campanha, assumindo-se como um *“firme defensor da liberdade de ensino”* e da proposta de que *“o financiamento público da educação deverá colocar sempre todos os alunos em igualdade de condições, sem discriminar os alunos das escolas públicas e os das associativas, porque eles são cidadãos iguais em direitos e têm a liberdade constitucional de escolher a escola, sem por isso poderem ser penalizados”*.

Na mesma linha, o PPD/PSD comprometeu-se a *“desenvolver iniciativas de liberdade de escolha às famílias em relação à oferta disponível, independentemente da natureza pública ou privada do estabelecimento de ensino”*. Esses compromissos políticos, partilhados por ambos os partidos, encontraram uma fórmula final no programa de Governo, em que o Executivo se compromete a *“desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo”*.

Passados cento e poucos dias do início em funções do actual Governo – e comprovada a vontade programática e ideológica em concretizar o que a Constituição garante e que sucessivos governos têm vindo a adiar (e nenhum contrariou tanto esse objectivo quanto o anterior governo do Partido Socialista) – está na hora de libertar a educação das amarras do Estado e tudo fazer para fazer mais, com menos, satisfazendo as necessidades das famílias e contribuindo para que o país dê um salto qualitativo e possa criar uma geração mais capaz e mais preparada.

E que fique claro que a opção pela liberdade de educação não significa criar mais despesa para o erário público, pois está internacionalmente provado que a efectivação da liberdade de escolha da escola pode contribuir para melhorar francamente o nível educativo das nossas crianças e jovens com custos muito menores do que os actuais, e que também nunca será para que uns ganhem mais, mas antes para que todos – sobretudo os mais pobres – possam exercer o seu direito de escolher a escola que melhor serve as necessidades dos seus filhos.

Não deixemos perder esta oportunidade!

II.3A. Ovos mexidos sem eles

As pessoas são cada vez mais importantes e as hipotéticas ideologias cada vez menos.

Luís Campos e Cunha¹³

In jornal “Público”, 24.Junho.2011

O facto deste Governo não ter dinheiro para fazer obras dá-lhe a possibilidade de fazer obra. Como reformar o país é, assim, um desafio, aqui ficam mais umas sugestões da minha lavra. Já falámos da magia de fazer omeletas sem ovos: reduzir o peso da burocracia para as PME e reformar a justiça. Mas agora quero continuar com as receitas e sugerir ovos mexidos sem ovos.

Estou a falar da Educação e da reforma do sistema político. A Educação, até ao ensino superior, tem recursos abundantes, mas está mal gerida e enquadrada. Os recursos estão lá, mas os resultados brilham pela ausência. Todo o enquadramento legal e institucional tem de mudar. Os exames (nos raros casos em que os há) têm uma filosofia e uma lógica totalmente errada. já falei sobre isso e vou resistir à tentação de repetir.

As escolas estão mais viradas para os professores ou para os alunos do que para transmitir conhecimentos; estão mais preocupadas com pedagogia do que com os conteúdos; estão vocacionadas para que os alunos se sintam bem, mas pouco para garantir que eles aprendam; as matérias curriculares saltitam todos os anos, e a lista poderia continuar... As escolas de educação fixaram esta ideologia, que dominou o ensino noutros locais, há 30 ou 40 anos, com resultados igualmente desastrosos. Sobre tudo isto também já escrevi e falei, também não me vou repetir.

O importante é que mudar este estado de coisas na Educação não custará dinheiro. Pode dar trabalho, pode dar impopularidade entre alguns agentes do sector, mas os pais e o país agradecem. E o ministro parece concordar comigo (ou eu com ele), mas tem de estar preparado para o embate reaccionário da ideologia, dominante, que pensa que a “as aulas são um espaço lúdico” quando o ensino deve ser a preparação para a vida, e esta tem poucos espaços lúdicos.

¹³ Prof. Universitário

Uma segunda receita para fazer ovos mexidos sem eles é a reforma do sistema político. Não se gasta dinheiro e o êxito é muito importante. Muitos portugueses se interrogam: como foi possível chegarmos aqui? Como foi possível apenas evitar a bancarrota porque houve uma ajuda externa? Também a mim me surpreendeu (embora não muito) como tal foi possível sem reacção da opinião pública, nem do sistema político.

E o sistema político não reagiu, porque não consegue: o congresso do PS foi um exemplo acabado do que isto significa; foi um embaraço para qualquer simpatizante socialista, mas não para os congressistas.

Os partidos, pilares da democracia, estão fechados e anquilosados e, por isso, o actual sistema não reage nem funciona. Como levar os partidos a reformarem-se? Vejamos resumidamente algumas das propostas que tenho (desenvolvido sobre o tema e onde, raramente, estou sozinho. Se estiver, tanto faz, não deixo de as fazer.

Primeiro, o financiamento dos partidos deve ser fundamentalmente – ou mesmo exclusivamente - público. Esta é a auto-estrada por onde entram os interesses privados (e a corrupção) para dominar a máquina do Estado. Fica mais barato a todos nós o financiamento público exclusivo, donde, aliás, nos afastámos na última revisão da lei. Esse financiamento deveria ser aberto a e novos partidos, porque há que aumentar a concorrência. Não é fácil, mas é possível.

Segundo, alterar a lei eleitoral de forma a votarmos em pessoas (propostas pelos partidos), mas onde possamos riscar quem não queremos. São as chamadas “listas abertas” que vigoram em vários países escandinavos. Não sou favorável a círculos uninominais, mas tão-só círculos mais pequenos acompanhados por um círculo nacional. As pessoas são cada vez mais importantes e as hipotéticas ideologias cada vez menos. E os partidos teriam mais cuidado na escolha das pessoas que propoariam para cada eleição.

Terceiro, os votos nulos ou brancos deveriam ter representação parlamentar com cadeiras vazias. Não estou a defender a abstenção, mas apenas a representação dos que se dão ao trabalho de ir votar e negam a todos os partidos a sua confiança. A concorrência das cadeiras vazias picaria os partidos a fazerem melhor.

Quarto, há que atrair os melhores para a causa pública; para isso há que pagar decentemente¹⁴. Neste momento, um bom profissional da sociedade civil tem de pagar para

¹⁴ A demagogia aqui impera: todos reconhecem em privado que tenho toda a razão, mas estou publicamente muito sozinho nesta proposta. Se quiserem evitar a demagogia e os custos financeiros imediatos, basta decidir

ser ministro, o que é absurdo (ou pior). A alteração poderia basear-se numa requisição para efeitos de vencimento; assim, ninguém beneficiaria por ser ministro nem seria prejudicado. Mais sugestões poderíamos fazer, mas estas já seriam suficientes para uma pequena revolução no sistema partidário, na qualidade de quem é suposto servir o país e no funcionamento da nossa democracia. E ficaria muito mais barato para todos nós. São tudo ovos mexidos sem ovos, como o tempo que atravessamos recomenda.

hoje para vigorar daqui a cinco anos. Assim, ninguém acusaria os actuais ministros de estarem a aumentar os seus próprios ordenados. Nos últimos dez anos, quantas pessoas não puderam aceitar fazer parte do governo por razões de compromissos financeiros que não poderiam honrar com o vencimento legal? E mais (e melhores) pessoas teriam a possibilidade de aceitar servir o país. Claro que há muita gentinha que veria o seu lugar em causa e em risco as suas ambições a prazo. Qualquer decisão errada tomada por um ministro incompetente de um qualquer governo custa mais ao país que o seu vencimento por muito alto que seja.

II.4A. Educação: é a hora!

*Acreditamos ser possível
uma primavera educativa nova em Portugal.
O risco maior é o de nada decidir.*

Roberto Carneiro

In jornal "Público", 14.Junho.2011

O IMPASSE

Muita retórica estéril tem vindo a ser gasta sobre o estado da educação básica e secundária em Portugal. Mas a verdade é que, quanto mais se diz e escreve sobre o sistema educativo, mais longe nos situamos da mudança radical de paradigma que as circunstâncias exigem: a concretização corajosa de uma transformação estrutural que rompa com um passado de centralismo napoleónico e de absurda submissão dos agentes que operam no terreno à ditadura das burocracias.

A OPORTUNIDADE

Porquê agora? Por cinco razões fundamentais:

- (i) porque, o momento da mudança de governo é propício à reflexão aprofundada sobre políticas públicas;
- (ii) porque o novo, modelo de liderança e de gestão dos centros educativos e agrupamentos de escolas se encontra plenamente assumido;
- (iii) porque existe uma cultura de responsabilidade em franca consolidação nos parceiros sociais;
- (iv) porque se verifica uma dinâmica muito apreciável de inovação ao nível das comunidades educativas locais;
- (v) porque a reforma do Estado e dos serviços públicos constitui prioridade indeclinável do próximo governo e dos memorandos que nos vinculam a credores internacionais.

O figurino de administração concentracionária que impera no Ministério da Educação torna-o refém de jogos ideológicos e presa fácil da tentação permanente das "grandes reformas". Os caprichos conjunturais das maiorias eleitorais prevalecem sobre as plataformas alargadas

de entendimento transversas às forças políticas, como se imporia para estabilizar e acalmar um sistema que evolui ao ritmo de gerações.

Afigura-se-nos, assim, ser chegada a altura de desencadear um amplo e irreversível movimento descentralizador cuja bússola orientadora reside no reconhecimento de que os processos de aprendizagem são, na sua essência, catalisados por relações interpessoais, à escala humana, ou seja, micro. Esse relacionamento intersubjectivo tem lugar entre pessoas concretas e da sua fecundidade dependem: a motivação para o esforço de aprender, a estimulação para uma pedagogia dialógica (Paulo Freire), e a implementação de incentivos apropriados a uma plena adesão à aventura dos saberes.

Isso será viável quando os professores e as lideranças escolares forem reconhecidos como o motor essencial de regeneração do fragilizado tecido educacional: pelo testemunho humano que dão como educadores; pela dedicação incansável à centralidade de cada aluno e ao respeito pelos estilos diversos de aprendizagem; e pelo profissionalismo evidenciado no exercício da missão nobilíssima de preparar as futuras gerações de cidadãos. Educadores responsabilmente mobilizados e dispostos a participar entusiasticamente no progresso de cada um dos seus alunos, da sua escola, da sua turma, são a condição *sine qua non* para restituir "alma" ao acto educativo e revitalizar as ecologias de aprendizagem.

O QUE HÁ A FAZER

Sejamos claros sobre o caminho que propomos e que se nos afigura ser a via para vencer os *diktats* do mastodonte administrativo irreformável:

1. Apostar na autonomia plena dos centros e agrupamentos educativos, colocando as principais decisões na esfera de responsabilidade directa das respectivas comunidades de pertença.
2. Reduzir drasticamente a “*máquina*” do Ministério da Educação a quatro vectores estratégicos:
 - (i) orientação e supervisão pedagógica;
 - (ii) gestão integrada de recursos (humanos, materiais, financeiros);
 - (iii) inspecção, e
 - (iv) prospectiva, antecipação e planeamento estratégico.
3. Descentralizar ao máximo as funções supra-escolares, cometendo a autoridades locais de educação (ao nível de municípios e/ou dos seus agrupamentos) todas as competências hoje

detidas pela administração desconcentrada da educação (com a concomitante extinção das Direcções Regionais de Educação).

4. Criar uma agência independente de regulação//avaliação do sistema educativo, designadamente do cumprimento escrupuloso por parte de todos os actores responsáveis das obrigações e direitos livremente contratualizados.

AS CONSEQUÊNCIAS

1. A recolocação da essência do acto educativo e da relação pedagógica no centro da educação.

2. A restauração da confiança na escola e nos agentes educativos que nelas operam.

3. Uma responsabilização efectiva de quem actua no terreno pelas decisões educativas e pedagógicas, com aumento da transparência e da prestação regular de contas à comunidade nacional.

4. Um tratamento equitativo de todos ao nível da avaliação de desempenho, independentemente da natureza e titularidade dos estabelecimentos de ensino.

5. Um Ministério da Educação reduzido a algumas *centenas* de colaboradores ao invés dos milhares que actualmente ocupam lugares nos serviços centrais e desconcentrados.

6. Uma poupança orçamental estimada, por defeito, na ordem dos 5 a 7%.

EPÍLOGO

Acreditamos ser possível uma primavera educativa nova em Portugal. O risco maior é o de nada decidir (só aparentemente, visto que isso significaria a decisão efectiva de manter o *statu quo*), assistindo de mãos atadas ao apodrecimento progressivo do sistema e ao agravamento inelutável das relações de desconfiança no seio da *res publica* da educação. Sem a assunção aberta e corajosa de riscos a geração de quinhentos não teria colocado Portugal no centro da história universal. Fazemos votos de que o sentido de Estado prevaleça sobre o calculismo paralisante, levando os responsáveis políticos a actuar e a aproveitar em plenitude a oportunidade soberana para renovar Portugal.

Nas palavras do poeta imortal da *Mensagem*: “É a hora!”

II.5A. PRÓS & CONTRAS:

CONTRATOS DE ASSOCIAÇÃO: POLÊMICA SOBRE O PAPEL DO ESTADO

A favor

Contratualização ou discricionariedade: eis a questão.

As alterações impostas pelo Governo violam o princípio da paridade contratual, deixando desprotegido qualquer horizonte de médio prazo.

Roberto Carneiro

In jornal “Público”, 12.Dez.º.2010

Num Estado de Direito, a relação contratual entre o Estado e o particular rege-se pelos princípios da confiança, que pressupõe regras de estabilidade e previsibilidade nas relações entre os contraentes, e da paridade, que assenta na premissa de que a contratualização se opera entre "iguais", sendo decorrente de uma negociação livre entre as partes que procuram um acordo honesto previamente à fixação das cláusulas contratuais.

Os contratos de associação foram instituídos há 30 anos DL 553/80. Na sua génese, encontrava-se a necessidade de se promover a existência de uma rede de estabelecimentos de ensino que cobrisse todo o território nacional chegando-se até onde não existia oferta estatal. Nestas últimas três décadas, os estabelecimentos de ensino com contrato de associação têm garantido o interesse público no acesso à educação, totalmente gratuita para as famílias.

A necessidade de rigor nas contas públicas e de partilhar por todos os sacrifícios demandados pelo actual contexto é um imperativo. Não enveredarei, por isso, na discussão fina dos valores financeiros envolvidos nos contratos de associação. Apenas observarei, a este respeito, a sua estabilidade ao longo dos últimos 15 anos, oscilando em torno de 92 a 97 contratos celebrados anualmente, e beneficiando cerca de 50 mil alunos e respectivas famílias, pelo que o argumento de contenção do despesismo dificilmente colhe para justificar alterações substanciais de um normativo cuja ossatura essencial se encontra em vigor há 30 anos, sem oposição nem crítica fundamentada.

O que me parece inexplicável é a precarização das relações entre o Estado e o privado que a revisão deste normativo introduz, abrindo caminho à discricionariedade administrativa e burocrática, comprometendo-se o interesse social e educacional das crianças, jovens e famílias.

Atente-se à natureza precisa das alterações:

- (i) revogam-se as regras de estabilidade e previsibilidade nas relações entre o Estado e os privados (anualidade dos contratos; não renovação automática; ausência de indemnização na cessação; não consideração do privado na construção da rede pública de ensino);
- (ii) revogam-se normas importantes do suporte jurídico da liberdade de opção educativa das famílias (tendencial gratuitidade do ensino obrigatório em qualquer estabelecimento de ensino, embora subordinada à regra prudencial das disponibilidades orçamentais);
- (iii) cessam-se os efeitos de todos os contratos simples, de associação e de patrocínio no final do ano escolar de 2010-2011;
- (iv) desconhecem-se as regras de celebração de novos (e precários) contratos.

As alterações impostas pelo Governo violam o princípio da paridade contratual, deixando desprotegido qualquer horizonte de médio prazo aos estabelecimentos de ensino, criando-se um desequilíbrio especialmente grave no sector do ensino, pois um projecto educativo é, por natureza, plurianual. Que família optará para os seus filhos por um projecto educativo que se pode esgotar na contingência dos ciclos anuais?

CONTRATOS DE ASSOCIAÇÃO: POLÉMICA SOBRE O PAPEL DO ESTADO

Contra

A falsa "querela escolar"

A defesa da escola pública não pode estar prisioneira de qualquer tipo de ortodoxia sobre o modo como se concretizam os seus ideais e se organizam as suas estruturas

João Barroso

In jornal "Público", 12.Dez.º.2010

Só nos faltava mais esta... Agora, a pretexto dos cortes orçamentais e da redução da despesa pública, querem abrir em Portugal "a querela escolar", como aconteceu no século passado, em França na década de 60 e em Espanha na década de 70, opondo os "defensores da escola pública" e os "defensores das escolas católicas". Dum lado está um Ministério da Educação que, para justificar "a diminuição da despesa no âmbito do esforço nacional de equilíbrio das

contas públicas", invoca a defesa da escola pública, tantas vezes esquecida em outras ocasiões e decisões. Do outro lado está, em especial, a Associação Portuguesa das Escolas Católicas (APEC), que, a pretexto de combater as medidas anunciadas pelo Governo de rever o regime dos "contratos de associação", invoca a necessidade de alterar o papel do Estado na educação e defende a "liberdade e escolha" das escolas pelas famílias, apelando para isso à mobilização das "comunidades educativas das escolas católicas e de regime cooperativo e particular". Como afirmava, a este propósito, o bispo de Aveiro (em notícia da Agência Ecclesia - Agência Noticiosa da Igreja Católica em Portugal, no seu sítio, de 6 de Dezembro), "o povo é quem mais ordena e se o exercício de poder não for um serviço, torna-se um abuso, que tem de ser denunciado e corrigido por cidadãos conscientes e activos".

A propósito desta "guerra anunciada" (e se não estivermos mais uma vez, por parte do executivo, face a uma "entrada de leão e saída de sendeiro"), urge fazer três breves comentários, tendo em conta o curto espaço disponível:

- A relação ensino público *versus* ensino privado remete para um debate que tem estado latente na sociedade portuguesa e que necessita de clarificação por parte das várias forças políticas e pela sociedade em geral. Abrir esse debate a pretexto das questões orçamentais e da necessidade de reduzir despesas não parece ser a estratégia mais adequada e arrisca-se a cristalizar o debate em questões menores e de circunstância, dando lugar a todas as demagogias.
- As razões para defender a escola pública e o papel essencial do Estado na sua regulação e provisão, no contexto actual da sociedade portuguesa, derivam (é essa a posição que defendo) não de uma disputa entre público e privado, mas sim da necessidade de preservar um "ideal colectivo" de uma escola democrática e não segregativa, baseado na universalidade do acesso, na igualdade de oportunidades, na partilha de uma cultura comum, na continuidade dos percursos escolares, coisas que o mercado não pode oferecer.
- A defesa da escola pública não pode estar prisioneira de qualquer tipo de ortodoxia sobre o modo como se concretizam os seus ideais e se organizam as suas estruturas e actividades. A preservação da escola pública passa pela sua capacidade de se actualizar face às mudanças que ocorreram ao longo do tempo, nos vários domínios da vida social.

No caso presente, isso significa que a opção não pode estar limitada entre, por um lado, preservar a escola pública impedindo as famílias de fugirem dela, e, por outro, aniquilar a

escola pública com a criação artificial de um mercado educativo sustentado com dinheiro público. A solução passa, pelo contrário, por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um "bem comum local" que é a educação das crianças e dos jovens.

II.6A. Ensino não-estatal contratualizado: um ataque imoral

Porque é que não se estabelecem contratos com base em critérios e padrões de desempenho para todo o serviço público de educação?

Joaquim Azevedo

In jornal “Público”, 26.Nov.º.2010

As medidas recentemente anunciadas de revisão do modelo de co-financiamento do Estado ao ensino não-estatal contratualizado (ENEC) são gratuitas, fundadas numa mentira, imorais e profundamente injustas.

Na verdade, elas surgem do nada, de repente, sem negociação prévia, o que seria uma obrigação óbvia, uma vez que uma das partes de um contrato decide, profunda e unilateralmente, alterá-lo. Importa clarificar que há dois grandes tipos de ensino não-estatal, o que funciona numa lógica aberta e de mercado, prestando um serviço público de educação não-contratualizado com o Estado, e o que funciona numa base contratual com o Estado, prestando um serviço público contratualizado.

Seria fundamental que o serviço público de educação, um bem social precioso prestado pelo Estado e por muitas outras entidades, públicas (autarquias locais), privadas e cooperativas, fosse entendido de uma maneira não fácciosa, em que serviço público se procura confundir com oferta do Estado. O Estado não é o único nem o melhor construtor do edifício social, como está bom de ver nesta crise em que estamos mergulhados. Defendo, tal como Guilherme de Oliveira Martins e Eduardo Marçal Grilo explicitaram em publicação recente (*Educação, Sociedade e Estado*), que o serviço público de educação só tem a ganhar em qualidade se tiver este enquadramento conceptual. Defendo ainda, por coerência e sentido educacional estratégico, que todas as escolas, mesmo as estatais, deveriam funcionar sob contrato, com regras claras de funcionamento e de financiamento, com autonomia e liberdade.

O actual ataque gratuito é fundado sobre uma mentira: supostamente o ENEC estaria a ser financiado em doses escandalosas, sorvendo indevidamente o nosso dinheiro, que é escasso. Vejamos a verdade dos factos. Um aluno do ENEC custa-nos a todos 4.2005€/ano, um aluno do ensino estatal custa-nos 5.200€/ano (OCDE). Mil euros menos por ano e por aluno! Pode custar ainda menos? Se sim, pois que se negoceie a revisão dos contratos, sempre com os

olhos postos também nos custos daí derivados para a qualidade do ensino. Agora, o Ministério da Educação vem propor passar o custo do aluno do ENEC para 3.300€, enquanto mantém o do ensino estatal muito acima. É isto que alguns comentadores muito publicados, estatistas e amigos do despesismo público incontrolado, que só o criticam depois de ele ter ocorrido, têm vindo a esconder. Sobre esta mentira já chegamos onde chegamos, para quê persistir neste erro?

Uma boa gestão do nosso dinheiro por parte do Governo e da Administração Pública é um imperativo, que requer coragem, eficácia, eficiência e equidade. Se há economias a realizar, e há, como se vê, têm de ser realizadas, em todo o sistema de ensino, seja o estatal seja o ENEC. Se há que rever inclusive o modelo de financiamento, passando-o, por exemplo, de *per capita* para *por turma*, tal como já se faz para o ensino profissional, pois que se reveja e já. Mas não se brinque com o nosso dinheiro: há desperdícios escandalosos no ensino estatal, sobre os quais se passa como borboleta sobre nenúfares.

É profundamente imoral que o mesmo ministério que está preocupado em cortar a despesa que realiza com o ENEC (230 milhões/ano), não tome medidas estruturantes e de fundo de controlo da despesa estatal em educação (7.200 milhões/ano). É imoral sobretudo porque não há um único padrão público de rigor e exigência, um único *standard* de qualidade exigido às escolas estatais (nem um financiamento por aluno nem por turma, nem nenhuma e há muitos, que eles tenham em conta o desempenho das escolas, face a padrões previamente estabelecidos, pois de outro modo serão cortes cegos e administrativos, que só irão deteriorar mais a qualidade do serviço público de ensino).

Esta medida, "vendida" aos *media* e à população como sendo de controlo da despesa pública em educação, é profundamente injusta (e politicamente incoerente) quando decreta a negociação anual dos contratos e o cancelamento de todos os contratos com o ENEC, no fim deste ano lectivo, sem qualquer explicação. As *subtis* "alterações administrativas" propostas agora pelo Governo constituem uma machadada brutal no ENEC, o que quer dizer que 80.000 famílias portuguesas que frequentam este ensino, uma boa parte por opção, não mais o poderão vir a fazer, pois, *em cada ano*, o onisciente e omnipotente Estado ditará se continua ou não a apoiar cada uma das famílias/escolas. As escolas do ENEC não são fábricas de rolhas de vão de escada, que podem fechar ou abrir anualmente, ao lado das escolas estatais, supostamente brincos de princesa de um ficcionado Jardim do Éden. Porque é que não se faz um *reset* para todas as escolas estatais e não-estatais contratualizadas e se

estabelecem contratos para *todas elas* com base em critérios e padrões de desempenho para todo o serviço público de educação?

Andamos a brincar com coisas muito sérias e este Governo, mergulhado numa crise sem precedentes, nunca deveria ter aproveitado o ensejo de realizar um maior controlo da despesa para destruir, como há trinta anos não se via, o ensino não-estatal. Espero que o Presidente da República permaneça atento, como já o evidenciou, e saiba separar o que é controlo da despesa do que é um insólito e inesperado ataque político e ideológico.

II.7A. Destruir a educação a pretexto da crise

*É hoje adquirido que o interessa
é distinguir as boas das más escolas
e não as estatais e as outras.*

João Alvarenga

In jornal “Público”, 18.Nov.º.2010

Vivemos uma época muito difícil. A crise financeira precipitou um movimento de redução da despesa pública que implicou cortes salariais e um aumento significativo da carga fiscal sobre as famílias e as empresas.

Esta realidade tem um impacto directo nas relações financeiras do Estado com o país e, necessariamente, na relação das famílias e escolas do ensino particular e cooperativo com o Estado português. Contudo, é preciso que o país não caia no erro de, a pretexto da crise financeira, deixar que se iniciem processos de combate social que, a história tem-no demonstrado, podem ser desastrosos para as nações.

A relação entre o ensino privado e o Estado português tem uma história longa, de séculos. Contudo, desde os anos oitenta que, mau grado alguns desentendimentos pontuais, o ensino privado e o Estado mantêm um bom relacionamento institucional, do qual o país tem beneficiado largamente: dezenas de milhares de jovens portugueses foram diplomados pelo ensino privado, milhares de postos de trabalho foram criados, inúmeros estabelecimentos foram construídos, muitos em zonas do país onde simplesmente não existiam escolas públicas.

É notório que o combate ideológico, tão visível após a revolução de 74, entre ensino estatal e ensino privado tem vindo a mitigar-se, sendo hoje adquirido por uma larga franja da população que o que interessa é distinguir as boas das más escolas e não as estatais e as outras.

A questão não é financeira. O ensino privado como um todo, com famílias apoiadas e famílias sem qualquer apoio à sua opção educativa, poupa anualmente ao Estado 760 milhões de euros. Este é um aspecto que nunca é de mais sublinhar.

A redução dos apoios do Estado às famílias e às escolas, previstas no Orçamento de 2011, são uma realidade, lamentavelmente, inultrapassável. Mas a quebra unilateral, brutal, desnecessária, de relações de confiança, estabelecidas ao longo de mais de 20 anos por meio

de projectos educativos a todos os títulos muito bons, é um erro clamoroso e representa um claro retrocesso civilizacional.

Portugal precisa de um sistema educativo plural. Destruí-lo é condenar o futuro, é acentuar e agravar desigualdades.

Os países não se constroem do zero.

II.8A. O custo da falta da liberdade de educação

Se cada em município dez alunos ingressarem, ou se mantiverem, no ensino privado, poupamos cerca de 10 milhões.

Rodrigo Queiroz de Melo

In jornal “Público”, 12.Set.º.2010

De acordo com dados recentemente divulgados pela OCDE, cada aluno no sistema público de ensino custa por ano ao Estado português cerca de 5.000€ no ensino básico e 5.695€ no ensino secundário. Antes de analisar estes números e as suas implicações, importa manifestar alguma estranheza pelo facto de ter de ser a OCDE a divulgar esta informação, que deveria já ser conhecida dos portugueses e estar disponível (com ainda mais detalhe e desagregação) nos *sites* das entidades públicas portuguesas com responsabilidades no campo da educação.

Estes são dados importantes, que nos permitem, em contexto de crise financeira e de discussão sobre o fim das deduções fiscais das despesas de educação, simular o impacto financeiro da transferência de alunos do ensino privado para o ensino público com base no argumento de que a família não consegue pagar as mensalidades do colégio.

Desde há 20 anos que o Estado português tem um mecanismo de apoio à liberdade de opção educativa, o chamado "contrato simples". Este mecanismo permite a famílias com baixos rendimentos obter uma comparticipação do Estado para a mensalidade do colégio dos filhos. O montante do apoio – que varia em função dos rendimentos da família – foi no ano lectivo 2009/2010 de cerca de 720€ anuais para um aluno do ensino básico e de 505€ para um aluno do ensino secundário. Com estes dados, façamos um exercício simples, mas muito clarificador: vejamos o que sucederia se o Estado, para apoiar a liberdade de opção destas famílias, aumentasse nesta época de crise o apoio que já assegura às famílias de menores rendimentos que optaram pelo ensino não estatal para os seus filhos.

Vamos supor que o Estado, duplicando o apoio, conseguiria que quem fosse mudar de escola por falta de dinheiro já não o fizesse. Se assim acontecesse, por cada aluno do ensino básico, o Estado, em vez de gastar os 5.000€ divulgados pela OCDE iria gastar apenas os 1.440€ da duplicação do apoio. Apoiar as famílias que escolheram o ensino privado significaria uma poupança de 3.560€ por aluno!

Se em cada um dos 278 municípios de Portugal continental dez alunos ingressarem, ou se mantiverem, no ensino privado, poupamos, todos nós, cerca de 10 milhões de euros. A este valor acresce a receita fiscal do Estado com o ensino privado. Só em IRS, IRC e encargos sociais dos trabalhadores associados a estes alunos o Estado arrecadaria 4 milhões de euros. Tudo somado, representa uma contribuição de 14 milhões de euros para o Orçamento do Estado.

A demissão do Estado em apoiar condignamente as famílias que fazem a sua opção por um projecto educativo privado – como aqui, com contas simples, ficou demonstrado – não tem fundamento financeiro. É apenas – uma questão ideológica: esta senda de afirmação da escola pública implica negar aos que têm menos recursos o acesso à última liberdade fundamental; a liberdade de escolher a escola dos seus filhos.

Os cálculos apresentados poderão falhar, se nas escolas públicas houver turmas meio cheias ou docentes sem alunos. Seria estranho, se atendermos a que entre Julho e Setembro foram contratados milhares de novos docentes para as escolas públicas portuguesas (uns por precariedade de vínculo, outros para fazer face a novas necessidades). Infelizmente nunca saberemos a verdade, pois o Estado não disponibiliza os dados. Limita-se a apresentar a conta e os portugueses que paguem. Até quand(t)o?

A liberdade de educação é um direito fundamental da pessoa humana. É o garante da autodeterminação das famílias e um poderoso indutor de melhoria dos serviços educativos. Na Suécia, por exemplo, os pais podem escolher a escola dos seus filhos sem pagar mais por isso...

II.9A. Boa educação

Gonçalo Portocarrero de Almada

In, jornal “Público”, 15.Março.2008

O ensino privado é objectivamente melhor do que o público.

A liberdade educativa é um direito constitucional mas, do mesmo modo como, para alguns, a liberdade religiosa é apenas um pretexto para instaurar o ateísmo sob capa de laicismo, e impedir assim qualquer expressão pública de conteúdo religioso, também a liberdade de educação não parece ser mais do que um subterfúgio para impor um ensino oficial tendencialmente único.

Só assim se entendem algumas reacções ao ranking das escolas: como não só não confirma mas desmente a tese oficial da excelência da escola pública, já não vale. É de supor que, enquanto não forem apuradas, como primeiras classificadas, várias escolas públicas, estas listagens sejam sistematicamente desconsideradas, por mais que a objectividade das classificações diga o contrário.

Para provar a inutilidade do ranking, afirma-se que são os bons alunos que fazem as boas escolas. Porquê? Porque. Se os bons alunos têm notas altas em qualquer estabelecimento de ensino, os maus estudantes só conseguem melhorar num ensino de qualidade. Apesar da escola pública receber bons alunos, nomeadamente entre os que não têm capacidade económica para optar pelo ensino privado, também a escola privada recebe bastantes maus estudantes, que escolhem esse ensino por várias razões, nomeadamente de ordem social e económica. Portanto, se as escolas mais bem classificadas recebessem os alunos piores, estes, decerto, não seriam tão maus.

Mas há uma questão em que os detractores dos rankings têm razão: seria absurdo aferir a qualidade das escolas apenas pelas classificações dos seus alunos. As notas são importantes, mas muito mais é a formação do carácter e a aprendizagem da liberdade.

A função da escola não se esgota na transmissão do saber, mas realiza-se no desenvolvimento integral do ser humano, de acordo com os princípios da liberdade e da responsabilidade. É esta a razão principal que anima muitas famílias a não enveredar pelo ensino público.

Seria preciso ser muito ingénuo para pensar que o ensino público é neutro ou ideologicamente descomprometido. Com efeito, a escola promovida pelo Estado educa as novas gerações, com pretensa autoridade científica e fingida neutralidade política, segundo os princípios do pensamento politicamente correcto.

A imposição da educação sexual, ao arrepio da vontade dos pais e das famílias, é um bom exemplo de como o poder está empenhado em realizar uma autêntica "revolução cultural", da qual é de esperar uma nova "mocidade portuguesa", tão fiel ao actual regime como o foi a sua homónima antepassada. O grande óbice para este ambicioso plano continua a ser a educação privada, sobretudo o ensino de inspiração cristã, que insiste em formar cidadãos livres, conscientes da sua dignidade e da sua responsabilidade social, homens e mulheres capazes de pensarem pelas suas próprias cabeças. Não é por acaso que as piores tiranias, como o nazismo e o comunismo, são ateias: em ambos os casos a exclusão da religião foi cruelmente praticada pelo Estado, nomeadamente através do seu ensino público totalitário.

Como não é politicamente correcto propugnar o ensino oficial único, proclama-se formalmente a liberdade de educação mas, depois, às escondidas, asfixia-se o ensino privado, mesmo quando oferece garantias de qualidade.

Assim se explica a anunciada supressão do subsídio à melhor universidade portuguesa não estatal, bem como a ameaça de revisão, ou seja, de eliminação, dos "contratos de associação" com escolas particulares. Em nome da qualidade de ensino? Certamente que não, pois o ensino privado é objectivamente melhor do que o público. Em nome da liberdade de educação? Menos ainda, pois a pretendida eliminação do ensino privado só pode servir uma causa: a do ensino "oficial" público e tendencialmente único. A tese da "unicidade" educativa é, em suma, um xeque-mate à liberdade de educação em Portugal.

II.10A – Prédicas & Réplicas

Prédica

Cheques-ensino

O princípio do cheque-ensino é simples: o Estado, em lugar de financiar as instituições de ensino, financia os estudantes e as famílias; estes, depois, têm possibilidade de escolher a escola que preferirem, pagando-a com o dinheiro que o Estado lhes entrega..

José Manuel Fernandes¹⁵

In jornal Público, 20.Abril.2002

A discussão começou onde menos se esperava: entre associações de estudantes do ensino superior. Como se noticia nesta edição do PÚBLICO, estas estão divididas sobre uma das propostas eleitorais do PSD, pudicamente descrita como “financiamento directo do aluno”. E dizemos pudicamente porque aquilo de que falamos é dos cheques-ensino, tema de acaloradas polémicas em países com sistemas educativos muito mais evoluídos e eficazes que o nosso.

O princípio do cheque-ensino é simples: o Estado, em lugar de financiar as instituições de ensino, financia os estudantes e as famílias; estes, depois, têm possibilidade de escolher a escola que preferirem, pagando-a com o dinheiro que o Estado lhes entrega.

É nos Estados Unidos que este sistema tem sido mais debatido e onde já foi aplicado à escala de alguns estados, abrangendo os diferentes escalões do ensino básico obrigatório.

A ideia do cheque-ensino surgiu quando, sobretudo nos bairros mais pobres, se constatou a dificuldade de fazer evoluir a qualidade das escolas públicas aí situadas. O nível do ensino prestado era baixo, os custos elevados e mesmo os melhores alunos ficavam numa teia de mediocridade que os mantinha presos, a prazo, à pobreza. Como os filhos das famílias desses bairros não tinham dinheiro para os enviar para escolas privadas de melhor qualidade, surgiu a ideia de a comunidade lhes proporcionar o direito de escolha: em lugar de entregarem obrigatoriamente as suas crianças às escolas públicas, podiam optar por receber um cheque equivalente ao custo anual, por aluno, do ensino numa escola pública. A seguir, podiam optar: ou enviavam os filhos para a mesma escola de sempre, entregando o cheque à escola,

¹⁵ Director do jornal Público à época.

ou utilizavam o cheque para ajudar a pagar os estudos noutra estabelecimento de ensino que acreditassem ter mais qualidade.

O cheque-ensino chegou assim a tornar-se numa reivindicação política dos líderes comunitários, nomeadamente das minorias hispânica e negra. Passou a ser visto como uma forma de sair do círculo infernal de “guetização” e pobreza.

Os sindicatos dos professores do ensino público é que não gostaram nada da ideia, pois esta colocava as suas escolas em competição directa com as escolas privadas, permitindo que muitos alunos lhes fugissem, pondo em causa os seus empregos e rotinas (mesmo que essas rotinas fossem péssimas).

Em Portugal, a total centralização do sistema de ensino básico e secundário, a incipiência dos mecanismos de aferição da sua qualidade relativa e a opacidade, até há pouco, dos resultados em provas nacionais dos seus alunos escola a escola tornam difícil aplicar, de imediato, um sistema deste tipo. Mas é bom que ele seja desde já colocado no horizonte, que desde já pensemos que devemos responsabilizar mais os pais pelas escolhas que fazem e dar aos pais das famílias mais desfavorecidas uma oportunidade de colocarem os seus filhos nas melhores escolas da sua zona, mesmo que elas sejam privadas.

Por isso é positivo que a discussão já se tenha iniciado no ensino superior e que algumas associações de estudantes de escolas públicas — onde se pagam propinas ridículas, quando pensamos no que custa cada estudante ao Estado... — tenham surgido a defender a ideia. É ainda pouco, mas é um começo.

Réplica

1º. COMENTÁRIO (JOÃO BARROSO¹⁶): “ (...) O que está em causa no editorial do Público (20 de Abril de 2002) não é defender-se o “cheque-ensino”. Esta é uma opinião tão legítima como qualquer outra. O que incomoda é o modo simplista como a questão é explicada — como se o “cheque-ensino” fosse a solução milagrosa para os problemas da qualidade e desenvolvimento da educação em Portugal e só não pudesse ser posta em prática devido ao atraso do nosso sistema educativo, à conhecida malandrice dos professores e dos seus sindicatos e à falta de coragem dos governantes. Do ponto de vista formal, o editorial adopta uma estrutura narrativa muito semelhante à dos contos de fada:

¹⁶ Professor Catedrático

De um lado estavam os bons – os defensores da “livre escolha da escola” – que querem salvar os meninos dos bairros pobres, da “teia de mediocridade” das escolas públicas.

Do outro lado, os maus – o centralismo do Estado, os sindicatos dos professores, os defensores do ensino público – que não querem o ensino privado e preferem manter os seus empregos e rotinas de má qualidade.

E foi então que surgiu a ideia milagrosa, como nos conta o autor do editorial: *“Como os filhos das famílias desses bairros não tinham dinheiro para os enviar para as escolas privadas de melhor qualidade, surgiu a ideia de a comunidade lhes proporcionar o direito de escolha: em lugar de entregarem obrigatoriamente as suas crianças às escolas públicas, podiam optar por receber um cheque equivalente ao custo anual, por aluno, do ensino numa escola pública. A seguir, podiam optar: ou enviavam os filhos para a mesma escola de sempre, entregando o cheque à escola, ou utilizavam o cheque para ajudar a pagar os estudos noutra estabelecimento de ensino que acreditassem ter mais qualidade.”*

Parece simples, não é?

Só que esta história é um pouco mais complicada e apesar do “cheque-ensino” ser uma “ideia” com muitos anos, conhece uma aplicação muito limitada. Por um lado, a opção pelo “cheque-ensino” não pode ser apresentada como uma questão meramente técnica cujo objectivo é encontrar a melhor solução para promover a “qualidade e a eficácia do ensino”.

Ela é, primeiro que tudo, uma questão política e integra-se num debate mais amplo sobre os próprios modelos de sociedade e sua regulação e, mais concretamente, sobre a própria natureza e existência do serviço público educativo, sobre a introdução de uma “lógica de mercado” na educação, sobre os modos de regulação da “coisa pública”, etc.

Por outro lado, a investigação realizada em diversos países onde vigoram diferentes modelos de livre-escolha da escola pelos pais dos alunos (nos quais se inserem os “cheque-ensino”) mostra que os resultados alcançados são bastante diversos, que existem muitos efeitos perversos que põem em causa a igualdade de oportunidades dos cidadãos e a equidade do serviço prestado e que os desejados ganhos de qualidade e eficácia no funcionamento das escolas estão longe de serem demonstrados.

De um modo geral, e embora existam múltiplas modalidades de “escolha” (parcial, total, por cheque-ensino”, sorteio, critérios previamente definidos, etc.) e não possam ignorar os contextos específicos de cada país, as investigações realizadas têm mostrado que a regulação exercida por este dispositivo está longe de orientar o sistema na direcção com que a retórica

liberal pretende legitimar esta medida (nomeadamente, aumento da eficácia dos resultados, maior informação e liberdade das famílias). Além disso, entre os seus efeitos mais perversos conta-se o reforço da segmentação social na oferta escolar, pelo que se pode dizer que, na prática, em vez dos alunos escolherem as escolas, são as escolas (mais credenciadas) que escolhem os alunos (mais promissores). (...) “

II.11A – Prédicas & Réplicas (continuação)

Prédica

Uma decisão que fará história

Por cá ainda estamos apenas no início de um outro longo e difícil processo: avaliar com justiça e rigor as escolas.

José Manuel Fernandes

In jornal Público, 30.Junho.2002

O Supremo Tribunal tem, na vida institucional dos Estados Unidos, um papel e um peso sem paralelo. Algumas das suas decisões fazem história e marcam pontos de viragem. Uma dessas decisões, tomada em 1954, ao deliberar dar razão a Linda Brown, uma jovem negra que pretendia frequentar uma escola pública só para brancos — o famoso caso “Brown versus Board of Education” —, foi decisivo na luta contra o segregacionismo, garantindo o acesso livre de todos os cidadãos, de todas as raças, a qualquer escola pública.

Quase 50 anos depois, o Supremo Tribunal tomou esta semana outra decisão que pode influenciar de forma determinante não só o futuro do sistema educativo, como também ela abre novas perspectivas às crianças negras pobres que procuram uma educação de melhor qualidade. O caso, “Zelman versus Simmons-Harris”, tratava o problema dos “vouchers” escolares, isto é, dos cheques-ensino que em alguns estados estão a ser adoptados como forma de permitir aos mais pobres escolherem a escola que querem frequentar em lugar de serem obrigados a frequentar escolas públicas de má qualidade.

Os defensores desse sistema sustentam que assim famílias que nunca poderiam pagar para terem os seus filhos em boas escolas privadas ganham acesso a esse privilégio. E acrescentam que os “vouchers” obrigam em simultâneo as escolas públicas a esforçarem-se por melhorar, sob pena de perderem os seus alunos e o seu financiamento.

Os adversários dos “cheques-ensino” defendem antes que se deve investir apenas nas escolas públicas — apesar disso estar a ser feito há muito sem que se vejam os progressos correspondentes, sobretudo quando essas escolas ficam nas zonas pobres e difíceis — e que ao entregarem o dinheiro às famílias permitiam que estas escolhessem escolas privadas pertencentes a confissões religiosas. Na sua opinião, isso violaria o princípio constitucional da separação entre o Estado e as Igrejas.

O que o Supremo Tribunal disse foi que esse princípio não é violado, pois não é o Estado que escolhe a escola confessional que indirectamente subsidia, mas sim os pais e os estudantes. Trata-se pois de um programa de “verdadeira escolha privada”, disse o juiz-presidente.

Como sexta-feira escrevia em editorial “The Wall Street Journal”, citando as experiências de Milwaukee e Cleveland, “a evidência mostra que os cheques-ensino não colocam em perigo o sistema público de educação. Pelo contrário, dão esperança numa educação melhor a milhões de crianças que de outra forma ficariam para trás, como certamente teria ficado Linda Brown em 1954”.

Em Portugal estamos bem longe de chegar a este ponto da discussão, apesar de sabermos como muitas escolas públicas prestam um péssimo serviço, apesar de também sabermos que só os que têm mais posses conseguem escolher entre diferentes escolas públicas e privadas. Por cá ainda estamos apenas no início de um outro longo e difícil processo: avaliar com justiça e rigor as escolas. Há, por fim, vontade política de o fazer com transparência. Haja, depois, igualmente vontade para dar o passo seguinte: permitir aos pais que, independentemente das suas posses, tenham capacidade para escolher a escola que entenderem melhor para os seus filhos.

Com os tais “cheques-ensino”.

Réplica

2º. COMENTÁRIO (JOÃO BARROSO):

Este comentário diz respeito ao editorail de 30 de Junho, intitulado “Uma decisão que fará história”, onde era louvada a decisão do Supremo Tribunal dos Estados Unidos no caso “Zelman versus Simmons-Harris” que se pronunciou sobre a constitucionalidade do programa de vouchers posto em prática pelas autoridades do distrito escolar de Cleveland (Estado de Ohio).

“(…) Como é sabido, o director do jornal Público é um assumido defensor deste sistema de financiamento da educação pelo Estado directamente às famílias, bem como do que se convencionou chamar de “políticas públicas de livre-escolha da escola” (ver entre outros os editoriais publicados em 11 e 20 de Abril último). Compreende-se, por isso, que não tenha perdido a oportunidade para, a pretexto desta decisão do Supremo Tribunal dos Estados

Unidos, argumentar, mais uma vez, a favor da bondade desta medida e apontar o “caminho da salvação” para o ensino em Portugal.

Quanto ao primeiro aspecto (a defesa dos *vouchers*) a informação que é dada sobre a decisão do tribunal e sobre o seu significado é tendenciosa (ao contrário, aliás, do que acontece com a notícia publicada no mesmo jornal, no dia anterior, pelo correspondente do Público em Nova Iorque, Pedro Ribeiro). Na verdade, o autor do editorial omite informação relevante que ajudaria a perceber o carácter controverso da decisão e o seu verdadeiro alcance. Por exemplo:

- Que esta mesma medida tinha sido declarada inconstitucional pela Justiça Federal, em 2000 e que após recurso para o Supremo Tribunal a decisão se manteve dois anos num impasse (devido à divisão das tendências de voto entre os juízes), só agora ultrapassado e mesmo assim, por uma maioria de 5 votos a favor e 4 contra.
- Que a decisão tem que ver, sobretudo, com a interpretação que a maioria dos juízes fez do preceito constitucional, alterando o princípio até aí dominante da separação entre o governo e a religião, pelo da simples neutralidade (isto é, basta que seja provado que o programa não favorece qualquer religião em particular).
- Que o facto de o Supremo Tribunal dizer que a medida não é inconstitucional, isso não significa que ela deva ser posta em prática. Ou seja, a decisão de pôr em prática o programa dos *vouchers* continua a depender de considerações políticas, nomeadamente, de saber se ele contribui para a igualdade de oportunidades, para o reforço da equidade e da coesão social, para o aumento da eficácia do sistema, etc. E isso não há tribunal que decida! Terão que ser os cidadãos e os seus representantes a pronunciarem-se.
- Que os argumentos a favor e contra os “*vouchers*” são muito mais diversificados e complexos do que a caricatura que deles faz o autor do Editorial, insistindo na sua visão maniqueísta de reduzir o debate à luta entre as “forças do bem” e as “forças do mal”.

Claro que não se pede que um Editorial de um jornal diário seja um ensaio, ou que não emita opinião, mas não ficava nada mal que fosse mais rigoroso e comedido.

Quanto ao segundo aspecto da análise que o editorialista faz da decisão do Supremo Tribunal dos Estados Unidos, ele está relacionado com as lições que se podem tirar para Portugal deste “acontecimento histórico”. E quanto a isso, não se pode ser mais claro:

“Em Portugal estamos bem longe de chegar a este ponto da discussão, apesar de sabermos como muitas escolas públicas prestam um péssimo serviço, apesar de também sabermos que

só os que têm mais posses conseguem escolher entre diferentes escolas públicas e privadas. Por cá ainda estamos apenas no início de um outro longo e difícil processo: avaliar com justiça e rigor as escolas. Há, por fim, vontade política de o fazer com transparência. Haja, depois, igualmente vontade para dar o passo seguinte: permitir aos pais que, independente das suas posses, tenham capacidade para escolher a escola que entenderam melhor para os seus filhos. Com os tais “cheque-ensino”.

Para quem tinha dúvidas, fica-se a perceber que a preocupação pela avaliação das escolas (e toda a campanha que o jornal Público fez sobre esta matéria) só tem um objectivo: preparar o próximo passo que é a “livre escolha” da escola pelas famílias dos alunos e em seguida generalizar “os tais cheque-ensino” (e já agora, se possível, antes dos próprios americanos o fazerem). Ora acontece que colocar as coisas desta maneira pode ser muito interessante para o Director do Público, mas não contribui nada para esclarecer a opinião pública nem para compreender o significado do que está verdadeiramente em jogo neste debate. Na verdade, há muito boas razões para se querer fazer a avaliação das escolas com “justiça e rigor”, sem que isso signifique transformar a avaliação num instrumento para a “livre-escolha” da escola pelas famílias.

Do mesmo modo, importa dizer que há muito boas razões para se querer melhorar e diversificar a oferta do serviço público de educação, aumentando a responsabilidade de decisão dos alunos e das suas famílias, sem que isso signifique ser-se a favor da sua privatização. (...)”

II.12A. A emergência de um mercado educativo no “planejamento” da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura.

*The emergence of an educational market
in the school system planning:
from a regulatory supply to a regulatory demand.*

João Barroso¹⁷; Sofia Viseu¹⁸

In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008

(recebido em Julho de 2003 e aprovado em Agosto de 2003)

RESUMO

O presente artigo visa a reflectir sobre a emergência de lógicas de mercado na regulação da oferta educativa, nomeadamente a partir de processos formais e informais de "escolha da escola" pelos alunos e suas famílias. Com base numa investigação em curso no Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, foi possível identificar "desvios" às normas da "carta escolar" (que estabelece, em Portugal, a obrigatoriedade da frequência de uma determinada escola em função da residência dos alunos). Esses desvios configuram uma evolução, no planeamento da rede escolar, de "uma regulação pela oferta" para "uma regulação pela procura" e põem em evidência o aparecimento de novos espaços de interdependência/concorrência entre as escolas, com visível efeito sobre o modo como é (ou não) garantida a igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: "Carta escolar". Escolha da escola. Mercado educativo. Igualdade de oportunidades.

ABSTRACT

This paper discusses the emergence of market logics in the regulation of the educational offer and provision, through the free school choice of students and

¹⁷ Professor catedrático e coordenador do Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa. E-mail: jbarroso@fpce.ul.pt

¹⁸ Investigadora do Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa. E-mail: sofia.viseu@fpce.ul.pt

parents. Based on the results of a research project we are developing at the School Studies Centre of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Lisbon, we were able to describe and identify differences between the rules established by the "school map" (in Portugal, students have to attend a given, determined by the place where they live) and reality. These differences seem to be the result of an evolution from a "regulatory supply" to a "regulatory demand" in the educational planning. Such differences are also good illustrations of the appearance of new areas of interdependence or competition between neighboring schools, and of how this may promote inequalities of opportunity.

Key words:

"School map" (zoning). Free school choice. Educational market. Inequality of opportunity.

(...) nem o Estado, nem a sociedade civil constituem um contexto adequado para o exercício de uma cidadania activa e democrática, através da qual seja alcançada a justiça social. A reafirmação dos direitos dos cidadãos em educação parece exigir o desenvolvimento de uma nova esfera pública, algures entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada, em que novas formas de associação colectiva possam ser desenvolvidas. O desafio reside em saber como sair de um processo de decisão atomizado, para o assumir de uma responsabilidade colectiva em educação, mas sem recriar um sistema de planificação supercentralizado (...). (Geoff Whitty, 2002, p. 20)

A emergência de uma lógica de mercado nos processos de regulação das políticas públicas, com particular relevo na educação, constitui um fenómeno persistente que se desenvolve à escala global e que acompanha a crise do Estado-Providência e das suas formas de governo, com especial incidência nas últimas duas décadas do século XX.

A coexistência, temporal e espacial, destes dois processos faz com que, muitas vezes, a mudança resuma-se a uma simples passagem (ou escolha) entre a regulação pelo Estado e a regulação pelo mercado. Ou, como defendem algumas soluções mais simplistas para os actuais problemas das políticas educativas (baseados nos princípios da "economia mista"), que se tentem combater as "falhas" do Estado com o reforço do mercado, e as "falhas" do mercado com o reforço do Estado. Ora, como a experiência tem vindo a demonstrar, o problema não é de "mais" ou "menos" Estado, mas de um "outro" Estado. Além disso, as

forças e os interesses em presença no processo de definição, coordenação e execução das políticas e acção educativas são muito mais amplos e diversificados do que a dicotomia Estado-mercado abrange.

Este facto é particularmente visível no processo de regulação da oferta educativa, como procuraremos demonstrar neste artigo. Na verdade, se a "livre-escolha" da escola é um dos instrumentos mais poderosos para a criação de um mercado educativo (em contraponto ao modelo da planificação centralizada pela "carta escolar"), o certo é que, como é visível no estudo aqui apresentado, há lógicas de interacção e escolha que não se inserem, necessariamente, num modelo concorrencial de mercado. Do mesmo modo, se a "carta escolar" foi justificada, num momento de expansão da escola pública, como forma de o Estado garantir uma oferta educativa homogénea e com igualdade de oportunidades de acesso, sabemos bem que isso nem sempre foi conseguido, e que este princípio de homogeneidade pôs em causa o respeito pela diversidade e especificidade dos alunos e de suas comunidades de origem.

De acordo com estes pressupostos o artigo desenvolve-se em três pontos:

Num primeiro ponto, faremos uma breve reflexão sobre a introdução de uma lógica de mercado em educação e do papel central que a "livre-escolha" da escola desempenha nesse processo.

Num segundo ponto, com base num estudo empírico realizado no âmbito de um projecto desenvolvido pelo Centro de Estudos da Escola, em colaboração com instituições de outros países europeus,¹ apresentaremos e analisaremos dados que mostram a existência de fenómenos de escolha da escola pelas famílias dos alunos e de diferentes lógicas de acção por parte dos responsáveis pela direcção das escolas. Estes fenómenos estão na origem de uma hierarquia de posições relativas entre as escolas e configuram novos espaços de interdependência entre elas.

Finalmente, num terceiro ponto, apresentaremos as principais conclusões do estudo, com particular enfoque em dois pontos: a existência, em Portugal, e no que se refere ao planeamento da rede escolar, de uma transição entre uma regulação pela oferta e uma regulação pela procura; contributos que é possível extrair deste estudo, para a busca de processos alternativos de regulação das políticas educativas que não fiquem confinados à dicotomia Estado-mercado.

A lógica de mercado em educação

Embora com cambiantes diferentes, verifica-se hoje uma crise global do modelo político-administrativo que serviu de referência ao desenvolvimento dos sistemas públicos de educação, no pós-guerra, quer nos países industrializados, quer nos países em vias de desenvolvimento. Essa crise está associada a fenómenos políticos e económicos mais vastos ("choque petrolífero", "crise do Estado-Providência", "emergência de políticas neoliberais", "globalização da economia" etc.) e tem dado lugar à adopção de diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação.

Estas medidas têm oscilado entre dois grandes extremos:

Um dos extremos, corresponde ao desenvolvimento de políticas alternativas globais que visam à substituição radical do modelo existente e dos princípios de "serviço público" em que se baseava. Essas políticas seguem um modelo neoliberal de "gestão centrada na escola" e assumem o objectivo expresso de criarem um "quase-mercado de educação" e de introduzirem a lógica económica que lhe está subjacente, na organização e no funcionamento da escola pública. Estão neste caso, por exemplo, as medidas tomadas por governos conservadores (entre as décadas de 1980 e 1990), no Reino Unido, nos Países Baixos, na Austrália, na Nova Zelândia, bem como nos Estados Unidos da América (em particular com as administrações Reagan e Bush) e de certo modo, com carácter mais recente (a partir do início dos anos de 1990), com o movimento das *charter schools*. São de incluir, neste grupo, igualmente, muitos dos programas de ajuda ao desenvolvimento educativo nos países da América do Sul ou nos países do Centro e Leste da Europa, pertencentes ao antigo "bloco soviético", conduzidos e financiados por organismos internacionais (em particular Banco Mundial) ou fundações (como a Fundação Soros), com os mesmos fins.

O outro extremo corresponde à adopção de iniciativas mais pontuais que, sendo, muitas vezes, do mesmo tipo de algumas das medidas anteriores, não assumem o objectivo expresso de substituir globalmente o modelo de serviço público existente, mas, sim, de introduzir ajustamentos ou melhorias no sistema, com a intenção de corrigir aquilo que os seus promotores consideram ser os seus defeitos mais nefastos. É o que acontece, por exemplo, na Alemanha, Noruega, ou, particularmente, nos países da Europa do sul, como Portugal, Espanha, França, Itália.²

Apesar de existir um certo referencial comum no que respeita à adopção de determinadas orientações gerais (como sejam a descentralização, o reforço da autonomia das escolas, a

participação local) e a adopção de medidas de carácter gestor inspiradas na moderna gestão empresarial (ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência), as duas posições diferenciam-se substancialmente em função dos contextos políticos e dos antecedentes culturais e históricos da administração pública, nos diferentes países.

Contudo, grande parte da literatura e dos estudos que têm sido produzidos neste domínio tem tomado como referência as reformas liberais do primeiro tipo, e tem havido uma tendência, por vezes abusiva ou não controlada criticamente, para transferir os resultados desses estudos e reflexões para outras realidades económicas e políticas muito diferentes, como são as dos países do segundo tipo.

Importa, por isso, ter em conta que aquilo que faz a especificidade das políticas neoliberais (nomeadamente nos países atrás referidos) não é a adopção do princípio da "descentralização" e do "reforço da autonomia da escola", nem a promoção de "novas" técnicas de gestão, mas, sim, a sua "combinação explosiva", com a livre-escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre as diversas escolas públicas, resultante da fórmula de financiamento por aluno.

Na verdade, só perante a conjugação destes ingredientes é que se pode falar de uma política destinada à "construção de um mercado da educação". De acordo com essa política, a escola deveria ser "libertada" do Estado, gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isso permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na "satisfação do consumidor", cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos (que os mais radicais defendem dever ser feito às famílias, pelo sistema de *vouchers*, e não directamente às escolas).

Importa, por isso, distinguir estes casos extremos, em que, como dizem Gaziel & Warnet (1998), "o sistema escolar evolui dum serviço público conduzido por profissionais para um serviço de mercado regido por clientes" (p. 4), de outras situações híbridas, em que a "autonomia", a "gestão centrada na escola", "a escolha da escola" estão longe de ter esta definição tão explícita ou intencional, como é o caso de Portugal.

Isso não significa que no debate que antecede a adopção dessas medidas, ou em algumas opiniões expressas nos meios de comunicação social, bem como nas práticas de alguns actores, estas lógicas de mercado e suas propostas não estejam presentes. Contudo, elas não são maioritárias e acabam por ter de se confrontarem com outras lógicas, num processo

micropolítico que faz a singularidade dessas políticas em cada país, como é o caso de Portugal.

A "livre-escolha" da escola

Um dos principais instrumentos para a criação de um mercado educativo tem consistido, como vimos, na possibilidade de escolha das escolas pelas famílias, quer no interior do serviço público, quer entre escolas públicas e privadas. A frequência das escolas continua a ser financiada pelo Estado (em maior ou menor grau, por meio de financiamento directo às famílias, ou às escolas, ou por meio de bolsas, taxas e isenções), mas os alunos deixam de estar sujeitos à obrigatoriedade de frequência das escolas da sua zona de residência ("sectorização"), como é próprio dos sistemas em que prevalece o planeamento da oferta educativa por intermédio da chamada "carta escolar".

O debate entre os defensores e opositores da "livre-escolha", na maior parte dos países onde foram ensaiadas experiências nesse sentido (Estados Unidos, Reino Unido, Nova Zelândia, Países Baixos, Chile, entre outros), baseia-se, normalmente, num conjunto de "crenças" que podem ser sintetizadas do seguinte modo.³

Para os defensores da "livre-escolha" (inspirados principalmente nas obras de Friedman, 1962, e Chubb & Moe, 1990):

- A liberdade de escolha da escola é um direito parental.
- - O sistema de administração directa da escola pelo Estado é, intrínseca e inevitavelmente, irresponsável, ineficiente, burocratizado, subordinado aos interesses dos funcionários e incapaz de se auto-reformar.
- A livre escolha da escola e a privatização da oferta educativa melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados, ao introduzirem mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor, próprios do mercado.

Os opositores da "livre-escolha" contestam esta opção em função de três críticas principais:

- A liberdade de escolha da escola pelos pais reforça a estratificação económica, social e étnica entre as escolas, uma vez que os critérios de escolha utilizados pelos pais de estatuto socio-económico mais elevado se baseiam mais na "qualidade" dos alunos do que na qualidade das aprendizagens e os pais das classes populares, ou de minorias étnicas, não têm informação, tempo e recursos para identificarem as "boas escolas" e, mesmo se tivessem, não tinham condições para porem em prática as suas opções. Ou seja, os comportamentos das famílias não são homogéneos, havendo diferenças claras de estratégias e resultados,

conforme o seu estatuto social e a proximidade aos valores escolares pelo que, em vez de diversificar a oferta, o que esse tipo de regulação faz é hierarquizá-la.

- A competição entre as escolas induzida pelos mecanismos de escolha, mais do que produzir uma pressão para mudança ou melhoria das aprendizagens, faz com que as energias e os recursos da direcção das escolas se esgote em estratégias promocionais e de marketing para atrair os "melhores" alunos
- As políticas de "escolha da escola" pelos pais dos alunos têm sido promovidas por sectores ligados essencialmente ao ensino privado (e confessional) e traduzem uma estratégia elitista na distribuição do serviço educativo que põe em causa o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade nas suas comunidades de pertença.

Importa acrescentar que este debate é essencialmente ideológico e raramente apoiado em evidências empíricas. Contudo, apesar de a investigação existente ser insuficiente, baseada em experiências muito limitadas e não ter em conta a diversidade e complexidade das dimensões presentes no funcionamento do sistema educativo e nos seus resultados, é possível, no que se refere aos critérios de escolha da escola pelos pais dos alunos e aos seus efeitos, reunir alguns dados que relativizam os argumentos em presença.⁴ É o que se pode ver, por exemplo, com as conclusões obtidas, por um de nós, mediante uma revisão da investigação realizada neste domínio (Barroso, 2003).

Por um lado, dispomos já de um número significativo de dados empíricos que mostram existirem nítidos efeitos de estratificação e segregação provocados pela "escolha da escola" pelos pais dos alunos. Para os defensores de uma escola elitista esse é um bom resultado e só prova que a regulação pelo mercado funciona de maneira eficaz como mecanismo de selecção social. Contudo, mesmo dentro das correntes liberais e conservadoras em que se encontram os maiores apoiantes da "livre-escolha" há alguns sectores que revelam preocupação por estes dados e tentam minimizar os seus "efeitos perversos". É o que se passa, por exemplo, nos Estados Unidos, com o sistema dos "cheques-ensino" (*vouchers*), em que sectores mais moderados tentam combater os defensores de um sistema totalmente desregulado (de acordo com as propostas de Friedman), por intermédio de um conjunto de medidas reguladoras, como por exemplo: os "cheques-ensino" só são concedidos às famílias de baixos rendimentos ou pertencentes a minorias étnicas, ou então é imposto um mecanismo de sorteio para seleccionar os candidatos; as escolas privadas são proibidas de cobrar propinas de um valor superior ao atribuído no "cheque" (ver a proposta do Center on

Education Policy, 2000). Mas como é evidente, a existência destes efeitos de segregação como consequência da possibilidade de escolha da escola pelos pais dos alunos é um argumento suficiente para os seus opositores denunciarem o sistema, com base nos riscos que ele coloca à coesão social e ao ideal de bem comum, subjacentes ao serviço público de educação.

Por outro lado, dispomos igualmente de evidência empírica sobre a existência dos mesmos mecanismos de segregação escolar e social nos sistemas de ensino em que não funciona a "livre-escolha". Como as várias investigações confirmam, nos países onde existe a "carta escolar", com a consequente obrigação de os alunos frequentarem a escola da sua residência, a situação não é muito mais risonha, uma vez que o mesmo tipo de famílias acaba por conseguir "furar" o sistema, em função dos mesmos critérios. A polarização social, a hierarquização dos estabelecimentos, as desigualdades entre as escolas continuam a existir nos sistemas que utilizam a "carta escolar", embora de uma maneira mais encoberta. Um dos países europeus onde, até há alguns anos, vigorou um sistema rígido de obrigação de frequência da escola em função da residência (agora em vias de alguma flexibilização) – a França – conta hoje com um volume significativo de investigações que mostram existir fenómenos sistemáticos e consistentes de segregação gerados por processos "informais" de escolha da escola pelos pais ou de selecção dos alunos pelas escolas, muitas vezes associados a fenómenos de exclusão escolar e urbana (ver em particular Van Zanten, 1996, 2001, e Barthon & Oberti, 2000). Estes processos informais são muito variados e dependem quer dos conhecimentos e do espírito de iniciativa dos pais dos alunos, quer do seu estatuto económico: obter uma derrogação que permita frequentar um outro estabelecimento que não o da sua zona de residência; fornecer moradas falsas; "negociar" com o director da escola da sua preferência uma medida de excepção à "carta escolar"; mudar de residência para uma zona mais favorável; recorrer ao ensino privado. Esses mesmos processos ocorrem em muitos outros países, nomeadamente nos Estados Unidos onde, de acordo com uma estimativa feita com base em estatísticas nacionais por Henig & Sugarman (1999), calcula-se que os pais de cerca de um terço do total dos alunos que frequentam o ensino básico e secundário escolheram o seu local de residência em função da escola em que queriam matricular os seus filhos (citado por Gill et al., 2001).

Da regulação pela oferta à regulação pela procura

A existência de processos informais de escolha da escola pelos alunos (ou de "escolha" dos alunos pelas escolas), mesmo nos países onde vigora o sistema da "carta escolar", constitui um objecto de pesquisa importante para detectar (e interpretar) a emergência de "quase-mercados" e "novos" modos de regulação no domínio das políticas públicas de educação.

O estudo empírico⁶ que iremos apresentar de seguida, insere-se nesse objectivo e foi realizado em um concelho limítrofe de Lisboa que, de acordo com informações prévias, constitui uma unidade relativamente coerente para a observação dos fluxos de alunos e onde a oferta escolar em certos anos de escolaridade é superior à procura.

Este território urbano é composto por nove escolas: uma escola básica integrada; quatro escolas básicas com os 2º e 3º ciclos de escolaridade; três escolas secundárias com o 3º ciclo de escolaridade; e, finalmente, uma escola secundária.⁷

A transição do 9º ano para o 10º ano de escolaridade foi seleccionada como o momento decisivo para a observação dos fluxos de alunos por três motivos centrais. Em primeiro lugar, trata-se de um momento em que os alunos das cinco escolas básicas do território, que tencionam prosseguir estudos de nível secundário, têm de mudar de escola. Em segundo lugar, esse momento de transição corresponde a uma alteração nos critérios da "carta escolar" para a distribuição de alunos pelas escolas (da morada de residência para o curso e agrupamento que o aluno deseja frequentar). Finalmente, em terceiro lugar, esse é também um momento de selecção no sistema educativo, pois corresponde à conclusão da escolaridade obrigatória, estando a inscrição no ensino secundário associada ao reforço de estratégias escolares para o acesso ao ensino superior.

A metodologia seguida para o estudo dos fluxos escolares dos alunos foi composta por duas fases. Numa primeira fase, houve a necessidade de identificar e descrever os fluxos escolares dos alunos entre as escolas do território. O enfoque atribuído a este momento de transição implicou um *design* de investigação do tipo extensivo e descritivo, com a produção de dois questionários dirigidos aos alunos. O primeiro questionário foi aplicado aos alunos do 9º ano de escolaridade das escolas em estudo no ano lectivo 2001/2002, com o objectivo de conhecer as suas expectativas e desejos quanto a escola, curso e agrupamento a frequentar no 10º ano de escolaridade, tendo sido devolvidos 517 questionários, o que corresponde a 81% do universo. O segundo questionário foi lançado no início do ano lectivo seguinte, 2002/2003, aos alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade nas escolas com ensino

secundário, com o objectivo de comparar as suas expectativas à saída do 9º ano com a sua situação escolar, tendo sido obtidas 584 respostas, o que corresponde a 80,3% do universo.

Os questionários continham questões para a caracterização social e económica dos alunos (nacionalidade, profissão e habilitações académicas dos pais...), para a descrição do percurso escolar (repetições ao longo da escolaridade, escolas frequentadas...) e para saber se a escola em que se encontravam correspondia, ou não, àquela que deveriam frequentar de acordo com os critérios da "carta escolar" (residência, local de trabalho dos pais...).

Numa segunda fase, o objectivo foi compreender e interpretar a configuração dos fluxos observados em função dos fenómenos de interdependência e das "lógicas de acção" das direcções das escolas, tendo envolvido, sobretudo, a recolha de dados de natureza qualitativa. Por um lado, a recolha documental de "projectos educativos", planos e relatórios de actividades, jornais escolares, folhetos, enfim, um conjunto de documentação escrita e produzida pelos actores escolares. Por outro lado, a recolha, por meio de entrevista, da opinião e perspectiva dos actores envolvidos nestas dinâmicas. Foram realizadas três entrevistas por escola: uma ao presidente do conselho executivo,⁸ outra ao presidente da associação de pais e encarregados de educação ou seu representante e, finalmente, uma entrevista a um professor. No total das 9 escolas foram realizadas 28 entrevistas. Esses dados permitiram identificar e analisar diferentes lógicas de acção (externas e internas) desenvolvidas pelos responsáveis pela gestão das escolas no sentido de contribuírem para a criação, manutenção ou correcção da sua posição relativa no seu território de pertença.

A regulação pela oferta

Em Portugal, de um ponto de vista formal-legal, a afectação dos alunos a uma determinada escola pública faz-se segundo regras gerais e não existe um sistema institucionalizado de escolha de alunos ou de escolas. No ensino básico obrigatório (do 1º ao 9º ano de escolaridade) as escolas são obrigadas a aceitar os alunos que residem (ou cujos pais trabalham) na sua zona geográfica de influência. No ensino secundário a afectação é mais flexível, sendo o critério dominante a escolha do curso e das opções. A única limitação a este princípio geral é o número de vagas existente em cada ano e ciclo, acordado nas "reuniões da rede" com os serviços desconcentrados do Ministério da Educação, em função das instalações e dos recursos docentes disponíveis. Geralmente, cada escola assegura a continuidade dos alunos durante o ciclo de estudos em que se matriculou inicialmente, pelo que, a haver selecção, ela só se efectua na passagem de ciclo: nas EB I (escolas que

asseguram os três ciclos do ensino básico), na passagem do 1º para o 2º ciclo e do 2º ciclo para o 3º; nas EB 23, na passagem do 2º para o 3º ciclo; nas secundárias com 3º ciclo do ensino básico, na passagem do 3º ciclo para o ensino secundário. No caso de a procura ser superior à oferta, as escolas devem dar prioridade aos alunos mais novos ou que tenham irmãos a frequentar a escola, desde que obedeçam aos critérios de residência.

De um modo geral, esse princípio é assumido pelas escolas, embora sejam conhecidas diferentes modalidades informais para, pontualmente, contornar essa obrigação. Quando numa determinada escola a procura é superior à oferta, o controlo destas regras é teoricamente mais apertado, mas também é maior a pressão para pô-las em causa, quer por parte da escola, afastando alunos "menos desejáveis", quer por parte dos pais, arranjando "moradas falsas". Nessas situações, como o critério de prioridade é determinado pela idade mais baixa, isso significa que os alunos com pior percurso escolar (maior número de repetências) são mais facilmente deslocados para outra escola. Em contrapartida, se a procura é inferior à oferta, as escolas têm tendência a flexibilizar os critérios da "carta escolar" admitindo alunos de fora da sua zona de influência.

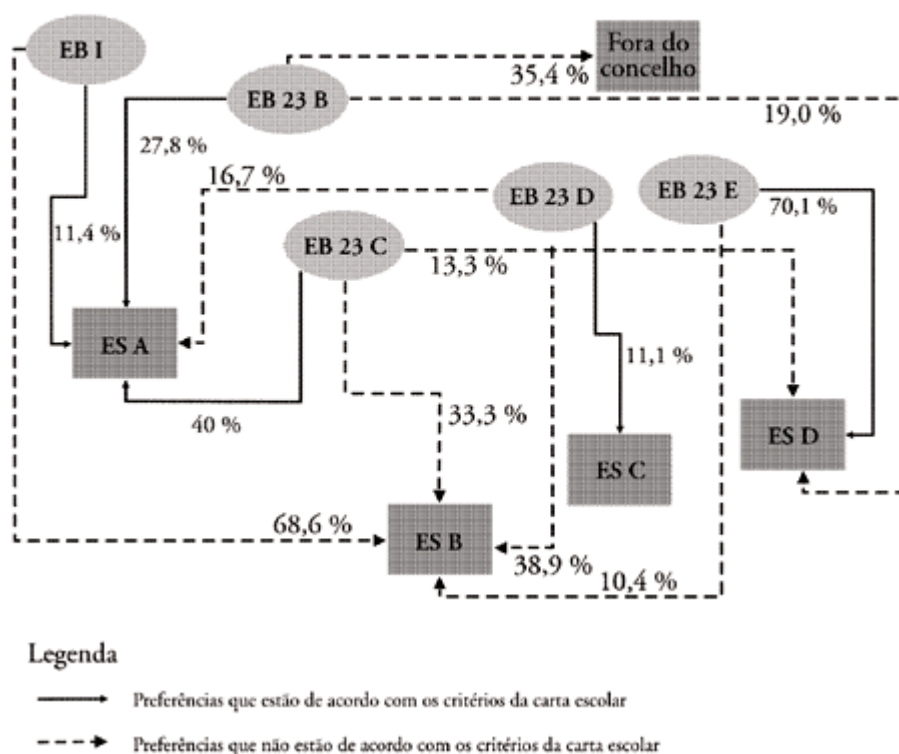
Em síntese, podemos dizer que a gestão dos fluxos escolares dos alunos, em Portugal, continua a obedecer, no essencial, às regras de obrigação de frequência da escola pública em função do local de residência dos alunos ou do local de trabalho dos pais, subjacentes ao planeamento da oferta educativa pela "carta escolar". Essas regras foram concebidas para fazer face ao planeamento da oferta escolar num período de expansão da frequência de alunos e perderam muito do seu sentido original num período de retracção dessa frequência, como o que se verifica actualmente em Portugal e como os dados obtidos no presente estudo claramente o demonstram.

Na verdade, durante o período de expansão, caracterizado por uma forte procura (aumento da escolaridade obrigatória, democratização do acesso ao ensino) e por um défice de equipamentos e de vagas, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino podiam desenvolver estratégias "clandestinas" de selecção de alunos e, embora não haja investigação produzida sobre este fenómeno, há evidências claras (a partir de testemunhos diversos) de que tal acontecia. Contudo, a partir do momento em que, como hoje acontece em muitas localidades, a oferta de vagas excede a procura, começa-se a assistir ao fenómeno inverso, isto é, são os alunos e suas famílias que desenvolvem estratégias (igualmente "clandestinas", ou pelo menos informais) de selecção das escolas.

A regulação pela procura

Os resultados do questionário lançado aos alunos do 9º ano de escolaridade evidenciaram que apenas 59,2% dos alunos evocaram no boletim de matrícula pelo menos um dos critérios da "carta escolar" para fundamentar a sua escolha, o que significa que, no nível dos desejos e das expectativas, existe um desvio quanto aos critérios dessa carta. Esses desvios estão ilustrados na figura seguinte, na qual se comparam as preferências dos alunos que frequentavam o 9º ano em escolas básicas e o fluxo que seria de esperar de acordo com os critérios da "carta escolar". A cheio são assinaladas as percentagens de alunos que escolhem uma escola secundária de acordo com os critérios da "carta escolar". A tracejado são indicadas as percentagens de alunos que escolhem uma escola secundária sem atender aos critérios dessa carta (por exemplo, 11,4% dos alunos da EB I A preferem a escola secundária da sua área de influência, a ES A, mas 68,6% dos alunos preferem a ES B, que não está abrangida pelos critérios da "carta escolar"). Note-se que não estão assinalados todos os fluxos relativos a cada escola, mas apenas os que são mais pertinentes para o estudo.

Figura 1
(As preferências dos alunos e os critérios da carta escolar)



Estes dados foram reforçados pela análise dos resultados do questionário lançado aos alunos do 10º ano de escolaridade. Por um lado, 92,0% dos alunos estão matriculados na escola

escolhida como primeira opção. Por outro lado, apenas 58,2% dos alunos inquiridos estão a frequentar uma escola secundária compatível com a utilização de um dos critérios da "carta escolar".

Com base nos dados obtidos (nos questionários, nas entrevistas e na análise documental) foi possível proceder a um ensaio de construção de uma tipologia que permitisse distribuir as escolas em função da posição relativa que ocupam num mesmo espaço de interdependência/concorrência.

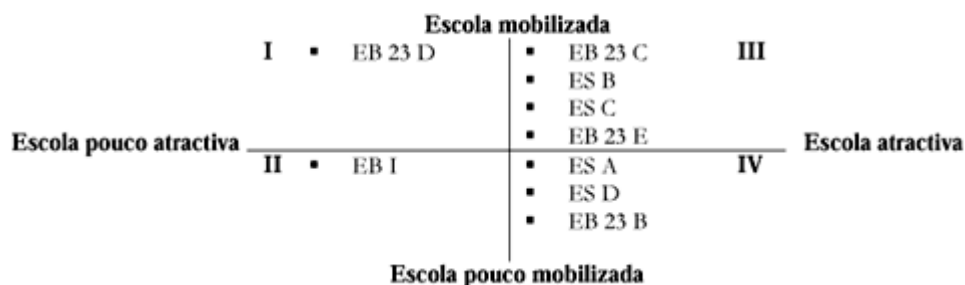
A tipologia foi construída tendo em conta duas dimensões de análise: a *atractividade* da escola, em termos de públicos escolares, e a sua *mobilização*, pedagógica e/ou organizacional.

Em relação à atractividade da escola foram considerados dois tipos de dados. Em primeiro lugar, a análise do fluxo escolar dos alunos que evidenciou, como vimos, escolas mais ou menos atractivas para as famílias e os alunos. Em segundo lugar, a evolução do número de alunos ao longo dos anos, assim como a composição e as características da população escolar.

Em relação à mobilização, entendeu-se considerar o conjunto de medidas desenvolvidas pela gestão para melhorar o funcionamento geral da escola, com particular ênfase no domínio pedagógico, para promover a sua imagem junto da população local, e para garantir a coesão ou consistência das políticas seguidas no combate às desigualdades.

O cruzamento dessas duas dimensões permitiu situar as escolas umas em relação às outras, pela análise das suas características.

Figura 2
(Tipologia das escolas)



A figura evidencia diferenças entre as escolas no que toca à sua atractividade e à sua mobilização, sendo necessária a apresentação mais detalhada de cada um dos quadrantes, assim como das escolas que os ocupam.

I – *Escolas pouco atractivas mas mobilizadas*: A posição ocupada pela escola EB 23 D merece, desde já, uma justificação mais detalhada. Por um lado, a escola foi, durante muito tempo, pouco atractiva para as classes médias e altas residentes na sua área de influência por ser frequentada por alunos de classes sociais baixas, moradores num grande bairro clandestino e degradado. Apesar das características da população escolar, a escola surgiu sempre como mobilizada pedagogicamente para receber esses alunos e procurou, se não resolver, pelo menos minimizar os seus problemas. Actualmente, com a extinção do bairro degradado, no quadro de uma política de realojamento, a escola apresenta-se como mais atractiva, sobretudo no 2º ciclo de escolaridade, ainda que sofra de uma imagem negativa que tende a esbater-se. A direcção continua voluntariosa em melhorar as condições da escola.

II – *Escolas pouco atractivas e pouco mobilizadas*: A EB I é a única escola do território que surge, em simultâneo, como pouco atractiva e pouco mobilizada. A escola tem apenas seis anos de existência e funciona num bairro degradado, habitado sobretudo por imigrantes e seus descendentes, nomeadamente das ex-colónias portuguesas. As características do bairro reflectem-se nas características da população escolar e, aos olhos da restante população da freguesia, a escola surge como pouco atractiva pela má imagem pública que lhe é atribuída. A escola foi ainda considerada pouco mobilizada e a relação dos professores foi descrita como a mais difícil e conflituosa.

III – *Escolas atractivas e mobilizadas*: Neste quadrante se situam quatro escolas que foram identificadas como atractivas e, simultaneamente, mobilizadas. Contudo, a razão dessa atractividade e o tipo de mobilização são distintos entre as quatro escolas, sendo visíveis maiores diferenças no nível da ES B e da EB23 c. No caso da escola secundária, essa atractividade é dada pela elevada procura dos alunos, nomeadamente dos alunos residentes fora da sua área de influência, e pela sua mobilização pedagógica, com o desenvolvimento de vários projectos que visam à integração dos alunos, pela diversificação da oferta escolar. Já no caso da escola básica, a atractividade assume, pelo contrário, um carácter mais selectivo de alunos; a elevada procura da escola é explicada pela sua boa imagem pública, sobretudo junto das classes médias e altas. A mobilização foi considerada como elevada pelo facto de os professores parecerem empenhados em manter essa boa imagem, nomeadamente para o exterior.

IV – *Escolas atractivas mas pouco mobilizadas*: Finalmente, três das escolas do território foram identificadas como atractivas e, contudo, pouco mobilizadas, ainda que existam diferenças importantes entre si. O caso da ES D será interessante pelo facto de ser uma das escolas do ensino secundário com melhor imagem pública do território, embora os dados recolhidos apontem para alguma falta de mobilização no nível pedagógico. A boa imagem está em grande medida associada ao facto de a escola funcionar num edificio novo, com boas infra-estruturas e equipamentos;

a reduzida mobilização está associada à falta de um aproveitamento mais efectivo das condições e dos recursos existentes. Quer a EB 23 B quer a es a foram colocadas nesse quadrante pelo contraste existente com as restantes escolas do quadrante III. Por um lado, na EB 23 B foi detectada uma reduzida oferta escolar, nomeadamente no que se refere a actividades extracurriculares e na ES A, existência de maiores clivagens e diferentes grupos de interesses entre o corpo docente; estas características conferem às duas escolas uma menor mobilização. Por outro lado, a base de recrutamento das duas escolas está muito restringida às suas áreas de influência, apresentando-se como atractivas apenas junto da população residente nessas áreas.

Lógicas de acção

Na segunda fase do estudo, como foi dito, a investigação tinha como principal objectivo identificar em que medida a autonomia relativa, consentida ou concedida no quadro dos novos modos de regulação, permitiu às direcções das escolas disporem de estratégias próprias neste domínio, constituindo por isso um elemento suplementar de distinção entre as escolas. Ou seja, tendo sido confirmada a existência de "posições" diferentes entre as escolas, como resultado dos processos de composição dos seus públicos, pretendia-se agora identificar qual o contributo da acção (externa e interna) da direcção dessas escolas para a criação, manutenção ou correcção dessa posição.

Por meio da análise dos dados obtidos foram identificados, como mais relevantes, os seguintes espaços/situações de intervenção (externa e interna), em que mais se afirmam as estratégias dos responsáveis pela gestão das escolas no sentido de melhorarem a sua posição relativa no seu espaço de interdependência.

Quanto às "lógicas de acção" externa:

- As "reuniões da rede", de iniciativa e coordenadas pela administração desconcentrada do Ministério da Educação (Centro de Área Educativa), em que é definida a distribuição da

oferta educativa numa determinada área escolar (distribuição do número de vagas de alunos, por escolas, anos de escolaridade e cursos).

- Relações informais com as escolas a montante (escolas com grau de ensino inferior que enviam alunos), a jusante (escolas com grau de ensino superior para onde são enviados alunos) e paralelas (escolas com os mesmos graus de ensino).

- Iniciativas destinadas a resolver problemas de instalações ou de funcionamento que contam com o apoio de entidades exteriores (Administração Regional, Câmara Municipal, empresas, associações, serviços sociais, de saúde, de segurança, locais etc.) ou da própria associação de pais.

- Actividades específicas de promoção da imagem pública da escola com o sentido de a tornar mais atractiva junto de potenciais alunos.

Quanto às "lógicas de acção" interna, a tentativa da direcção das escolas de controlar a influência do ambiente externo e de lidar com os fenómenos de segregação e desigualdade de oportunidades, tendo em vista melhorar a sua posição relativa no seu espaço de interdependência, passa, sobretudo, pelo seguinte tipo de intervenções:

- Controlo dos professores sobre os órgãos de gestão, em particular a Assembleia de Escola (órgão de representação da comunidade educativa, criado pela legislação de 1998).

- Visão "funcionalista" das relações escola/família dos alunos, mais centrada na necessidade de os pais (principalmente dos "piores" alunos) ajudarem a resolver os problemas da escola do que no exercício do direito parental de tutela da educação dos seus filhos.

- Realização de projectos e actividades extra-curriculares, com o fim de melhorar a prestação do serviço educativo, de os professores obterem uma realização profissional não satisfeita pelo modelo uniforme decidido centralmente e de adaptar (a maior parte das vezes, de maneira isolada e sectorial) as condições de funcionamento da escola às características dos alunos e do meio social de pertença.

- Introdução de critérios de selecção de alunos na organização de horários e turmas, sujeitos a um certo enviesamento étnico e social, com reflexos na equidade do serviço educativo e na igualdade de oportunidades.

A análise destas diferentes lógicas (tendo em conta a sua frequência, conteúdo e sentido estratégico) nos permitiu concluir que, na maioria dos casos, as escolas limitam-se a "sofrer" as influências do ambiente social e quando desenvolvem estratégias específicas, nesse domínio, elas são essencialmente defensivas ou adaptativas. Já no que se refere às relações

com as outras escolas, raramente assistimos a fenómenos de concorrência na disputa pelos "melhores alunos", sendo mais comum a estratégia assente numa espécie de "jogo de empurra" no sentido de evitar ficar com os "alunos problemáticos" (para utilizar uma expressão frequente nas entrevistas), principalmente nas mudanças de ciclo.

Na verdade, não se pode dizer que as lógicas de acção externas e internas desenvolvidas pelos responsáveis da gestão das escolas sejam fortemente marcadas pela necessidade ou pelo desejo de melhorar a sua posição relativa, num eventual espaço de concorrência determinado pelo surgimento de fenómenos de escolha da escola.

É certo que as escolas (que foram objecto do presente estudo) tentam tirar partido da existência de espaços locais de regulação do fluxo de alunos para melhorarem as suas condições de oferta escolar, para evitarem alunos "problemáticos", para adquirirem mais recursos e promoverem iniciativas que aumentem a qualidade dos serviços prestados. Para isso utilizam as reuniões da rede, solicitam o apoio da Câmara Municipal, procuram captar a colaboração dos pais, desenvolvem projectos extra-curriculares, estabelecem relações com outras escolas etc. Contudo, a tónica dominante continua a ser a de promoção de um serviço público "universal" para todos os alunos e não a de se adaptarem à satisfação de diferentes interesses privados.

Essas escolas se mobilizam não por imperativos de concorrência e disputa de um mercado, mas pela sua maior ou menor sensibilidade e competência para: atenderem às características dos seus alunos; cumprirem as suas obrigações de serviço público educativo; e explorarem a sua capacidade de negociação e as suas margens de autonomia, quer nos espaços institucionais de regulação centralizada, quer nos espaços informais de regulação local.

Claro que essa mobilização acaba por ter um efeito de atracção sobre a procura, quer reforçando as características favoráveis do seu público escolar, quer minimizando os efeitos negativos de um público escolar menos favorecido. A atractividade é, por isso, mais uma consequência do que um móbil das "lógicas da acção".

Conclusão

O estudo empírico realizado, com base na descrição dos fluxos dos alunos, na passagem do 9º ano (termo da escolaridade obrigatória) para o 10º ano (início do ensino secundário), veio mostrar que existe um desvio significativo entre o fluxo esperado (de acordo com os critérios da "carta escolar"), o fluxo que seria resultante das preferências manifestadas pelos alunos e o fluxo efectivamente ocorrido. Esse facto indicia, claramente, a existência de fenómenos de

"escolha da escola" pelos alunos e suas famílias, variável em função das escolas de origem e de destino. Neste sentido, é possível apresentar de maneira sucinta as seguintes conclusões:

- As escolas são diferentemente atractivas e essa atractividade decorre fundamentalmente da composição social (e sobretudo étnica) do seu público escolar e do modo como as direcções das escolas lidam com essa situação.

- A diminuição do número de alunos e a existência de processos informais de escolha da escola explicam que se comece a assistir, na regulação dos fluxos escolares dos alunos, a uma progressiva passagem de uma "lógica da oferta" a uma "lógica da procura".

- O facto de a distribuição dos alunos pelas escolas começar a ser regulada pela procura induz o aparecimento de novos espaços de interdependência entre as escolas e entre estas e o território.

- Esses espaços de interdependência ainda não são marcados pela concorrência e pela "lógica do mercado" (como acontece em outros países onde a escolha é totalmente livre), embora tenham sido identificadas estratégias, por parte da direcção de algumas das escolas, no sentido de desenvolverem "vantagens competitivas" ("turno único", "oferta de opções de maior prestígio", "guarda dos alunos após o período escolar" etc.), tendo em vista reforçar ou melhorar a sua "posição relativa".

- A tónica dominante nas lógicas externas e internas desenvolvidas pela gestão das escolas continua a ser a do "serviço público" universal e igual para todos, mesmo se, na prática, ele apresenta deficiências e desigualdades importantes.

- Isto não impede que as escolas procurem tirar partido da existência de espaços formais ou informais de regulação local para melhorar as suas condições de oferta educativa e resolver os problemas que têm com "alguns" alunos.

- Daí que o principal factor distintivo entre as escolas (para além das características sociais e étnicas do seu público escolar) seja a capacidade de mobilização da suas direcções, no sentido de desenvolverem iniciativas próprias para resolução dos seus problemas e melhoria das suas condições de funcionamento.

- Esta "mobilização" não é determinada por uma tentativa de alterar a posição relativa entre as escolas, mas parece ter um efectivo peso no seu grau de atractividade (em relação aos alunos e pais).

- Finalmente, ainda não é visível, nessas escolas, uma forte influência dos "novos" modos de regulação emergentes nas políticas educativas baseados numa lógica de mercado. Contudo,

tendo em conta, por um lado, as orientações recentes do governo que vão no sentido de aumentarem o controlo político sobre as escolas e promoverem a lógica de mercado na regulação dos fluxos escolares e, por outro lado, a continuação da diminuição dos alunos, é provável que a situação se altere. A própria "luta pela sobrevivência" (por postos de trabalho e por recursos) pode induzir mudanças nas lógicas de acção que até agora só são visíveis, pontualmente, no discurso de um número reduzido de entrevistados.

Em síntese

Como se vê, nem o sistema da "livre-escolha" nem o sistema da "obrigação de frequentar a escola do local de residência" impedem que se verifiquem processos de segregação escolar com origem em desigualdades sociais. No primeiro caso, essa segregação decorre da própria natureza da oferta escolar: há escolas "melhores" e "piores" que concorrem entre si para atrair clientes e, claro, os mais "poderosos" acabam por vencer. No segundo caso, essa segregação decorre da própria natureza da procura: há escolas aparentemente iguais que são desigualmente atractivas, em função de critérios étnicos, religiosos, sociais, de rendimento escolar etc. que só os pais mais informados e mais aguerridos são capazes de descobrir e mobilizar, em benefício dos projectos de vida que têm para os seus filhos.

Por isso, como dizem Meuret, Broccolichi & Duru-Bellat, (2001, p. 235), "entre o sistema da carta escolar e a selva do mercado, podem existir múltiplos dispositivos de escolha controlada que podem revelar-se bastante menos desiguais". Ou então, como dizem Dubet & Duru-Bellat (2000, p. 136), "mais do que impedir as famílias de fugir, mais valia dar-lhes boas razões para o não fazer". Isso passa por garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias económicas e sociais, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania.

Como tenho escrito, a propósito das questões da gestão local e da autonomia da escola, é preciso evitar reduzir o debate sobre as políticas educativas à falsa dicotomia entre a administração centralizada, planificada e hierarquizada, por um lado; o mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo, por outro. A realidade é mais complexa do que este raciocínio pressupõe e existem outras alternativas na educação pública, entre o "centralismo estatal" e "a livre concorrência do mercado", entre "a fatal burocracia do sector público" e "o mito da gestão empresarial", entre "o súbdito" e o "cliente".

No caso presente, isso significa que a opção não pode estar limitada entre, por um lado, preservar a escola pública impedindo as famílias de fugirem dela e, por outro, aniquilar a escola pública com a criação artificial de um mercado educativo sustentado com dinheiro público. A solução passa, pelo contrário, por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um "bem comum local" que é a educação das crianças e dos jovens. Por isso, em vez de "dar a cada escola o seu público" é preciso que cada escola se abra à "diversidade dos seus públicos", o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios. Só assim é possível desenvolver uma nova concepção de cidadania que, como defende Whitty (2002, p. 20) "vise a criar a unidade sem negar a especificidade".

Notas:

1. Trata-se do Projecto *Reguleducnetwork* ("*Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison*"), subsidiado pela Comissão Europeia, no âmbito do programa "Improving the socio-economic knowledge base". O projecto abrange cinco países europeus (Bélgica francófona, França, Inglaterra, Hungria e Portugal) e tem como objectivos a comparação entre a evolução dos modos de regulação pública dos sistemas educativos nesses países, bem como a análise dos processos locais de produção de hierarquias entre estabelecimentos de ensino e de desigualdades. Este projecto decorre até outubro de 2004 e os seus relatórios parcelares podem ser consultados na página *web* do Centro de Estudos da Escola: www.fpce.ul.pt/centros/ceescola.

2. Para uma apreciação crítica das políticas de reforço da autonomia em alguns desses países do Continente Europeu consultar, entre outros: Munin (Org.), 1999 (para a situação na Alemanha); Bolivar, 1998 e 1999 (para a situação na Espanha); Derouet, 1998, e Derouet & Dutercq, 1997 (para a situação em França); Martelli et al., 1999 (para a situação em Itália); Barroso, 1998, 2000 e 2002; Estêvão, 2002; Lima, 2000; Lima & Afonso, 2002; Marques Cardoso, 2003 (para análise da situação em Portugal).

3. Para um desenvolvimento deste tema consultar: Barroso (2003). A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou selecção social. Em J. Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, p. 79-106 – donde foi extraído o essencial desta informação sobre a "livre-escolha".

4. Existe uma vasta literatura sobre esta matéria, muitas vezes condicionada pelos pressupostos dos seus autores em favor ou contra a "livre-escolha". Contudo, dispomos igualmente de muitas investigações independentes e cientificamente sustentadas que medem quantitativamente os efeitos de segregação em experiências em curso, particularmente nos Estados Unidos, Chile, Colômbia, Reino Unido, Nova Zelândia, Bélgica e Países Baixos. Para uma revisão dos resultados destas investigações consultar, em especial: Carnoy & McEwan (2001); Ball, Bowe & Gewirtz (1996); Gill et al. (2001); Levin (2001 e 2003); Schneider (2001); Schneider & Buckley (2002); Witte (2001); Whitty, Power & Halpin (1998); Zachary & Vandenberghe (2002).

5. Os dados globais desta estimativa, mesmo que indicativos, são elucidativos do processo de escolha da escola, nesse país: 41% não exerceram qualquer tipo de escolha; 36% exerceram a escolha da escola por meio da selecção da zona onde iriam residir; 10% escolheram escolas

privadas; 11% recorreram a mecanismos experimentais de escolha da escola existentes em diversos distritos escolares; 2% preferiram o ensino doméstico; 1% escolheu as *charter schools* (Gill et al., 2001, p. 118).

6. Este estudo se integra numa investigação mais vasta realizada no âmbito do Projecto *Regulateducnetwork* (ver nota 1) e o seu relatório (Barroso & Viseu, 2003) encontra-se disponível no sítio do Centro de Estudos da Escola.

7. O sistema educativo não superior português é composto pelo ensino básico obrigatório e pelo ensino secundário. O ensino básico divide-se em três ciclos: o 1º ciclo tem a duração de quatro anos (1º, 2º, 3 e 4º ano de escolaridade), o 2º ciclo de dois anos (5º e 6º ano) e o 3º ciclo de três anos (7º, 8º e 9º ano). O ensino secundário está organizado em três anos de escolaridade: 10º, 11º e 12º ano. As escolas podem assumir diferentes tipologias consoante os ciclos de escolaridade que nelas funcionam, com destaque para as configurações mais comuns: escolas básicas do 1º ciclo, escolas básicas integradas (com 1º, 2º e 3º ciclo) designadas por EB I, escolas com os 2º e 3º ciclos de escolaridade, designadas por EB 23, escolas secundárias com o 3º ciclo de escolaridade e escolas onde só funciona o ensino secundário.

8. A direcção de topo nas escolas é exercida pelo conselho executivo, constituído por uma equipa de professores escolhidos por uma assembleia eleitoral, na qual estão professores, funcionários não-docentes e representantes de pais e de alunos do secundário.

Referências bibliográficas

BALL, S.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, London, v. 11, n. 1, p. 89-112, 1996. [[Links](#)]

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32. [[Links](#)]

BARROSO, J. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Révue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mars 2000. [[Links](#)]

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: MACHADO, M.; FERREIRA, N. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A ; ANPAE, 2002. p. 173-197. [[Links](#)]

BARROSO, J. A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou selecção social. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003. p. 79-109. [[Links](#)]

BARROSO, J.; VISEU, S. *Áreas de interdependência local entre escolas: estudo de caso*. (Relatório da equipa portuguesa do projecto Reguleducnetwork, WP 5. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa). Disponível em: <www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>. Acesso em: 2003. [[Links](#)]

BARTHON, C.; OBERTI, M. Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. [[Links](#)]

BOLÍVAR, A. Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio. In: CONGRESO Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas, 5., 1998, Madrid. *Actas del...* Madrid: Universidades Complutense, UNED; Alcalá de Henares, 1998. p. 375-384. [[Links](#)]

BOLIVAR, A. *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 1999. [[Links](#)]

CARNOY, M.; McEWAN, P. Privatization through vouchers in developing countries: the cases of Chile and Colombia. In: LEVIN, H. (Ed.). *Privatizing education: can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Col.: Westview, 2001. [[Links](#)]

CENTER ON EDUCATION POLICY *School vouchers*. Washington, DC: Center on Education Policy, 2000. [[Links](#)]

- CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution, 1990. [[Links](#)]
- DEROUET, J.-L. Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio/Educação e Sociedade*, Lisboa, n. 4, p. 19-31, 1998. [[Links](#)]
- DEROUET, J.-L.; DUTERCQ, Y. *L'établissement scolaire: autonomie locale et service public*. Paris: ESF, 1997. [[Links](#)]
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil, 2000. [[Links](#)]
- ESTÊVÃO, C. *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA, 2002. [[Links](#)]
- FRIEDMAN, M. *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago, 1962. [[Links](#)]
- GAZIEL, H.; WARNET, M. *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*. Paris: PUF, 1998. [[Links](#)]
- GILL, B. et al. *Rhetoric versus reality: what we know and what we need to know about vouchers and charter schools*. Santa Monica: Rand Education, 2001. [[Links](#)]
- HENIG, J.; SUGARMAN, S. The nature and extent of school choice. In: SUGARMAN, S.; KEMERER, F. (Org.). *School choice and social controversy: politics, policy and law*. Washington, DC: Brookings Institution, 1999. [[Links](#)]
- LEVIN, H. (Ed.). *Privatizing education: can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion*. Boulder, Col.: Westview, 2001. [[Links](#)]
- LEVIN, H. Os "cheques-ensino": um quadro de referência para a sua avaliação. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003. p. 111-148. [[Links](#)]
- LIMA, L. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. [[Links](#)]
- LIMA, L.; AFONSO, A. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. [[Links](#)]
- MARQUES CARDOSO, C. Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e Inglaterra. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003. [[Links](#)]

- MARTELLI, S. et al. *Autonomia: fundamenti, implicazioni, competenze*. Brescia: La Scuola, 1999. [[Links](#)]
- MEURET, D.; BROCCOLICHI, S.; DURU-BELLAT, M. Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets. *Les Cahiers de l'IREDU*, Dijon, n. 62, 2001. Disponível em: <www.u-bourgogne.fr/iredu/cahiers62.pdf>. Acesso em: fev. 2001. [[Links](#)]
- MUNÍN, H. (Org.). *La "autonomia" de la escuela: libertad y equidad? un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*. Buenos Aires: AIQUE, 1999. [[Links](#)]
- SCHNEIDER, M. Information and choice in educational privatization. In: LEVIN, H. (Ed.). *Privatizing education: can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Col.: Westview, 2001 [[Links](#)]
- SCHNEIDER, M.; BUCKLEY, J. What do parents want from schools?: evidence from the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Washington, DC, v. 24, n. 2, p. 133-144, 2002. [[Links](#)]
- VAN ZANTEN, A. Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In: PAUGAM, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1996.[[Links](#)]
- VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.[[Links](#)]
- WITTE, J. Educational choice: a deep divid. In: PROST, A. et al. *Espaços de educação: tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. [[Links](#)]
- WHITTY, G. *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman, 2002. [[Links](#)]
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University, 1998. [[Links](#)]
- ZACHARY, M.-D.; VANDENBERGHE, V. L'école et son environnement: pressions concurrentielles et stratégies de positionnement. In: MAROY, C. (Dir.). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles: De Boeck, 2002.[[Links](#)]

Anexo III – PROPOSTA PARTIDÁRIAS ELEITORAIS – JUNHO/11 - PARA A EDUCAÇÃO

III.1A. Programa Eleitoral do PSD - EDUCAÇÃO¹⁹

DESENVOLVIMENTO DA QUALIFICAÇÃO DAS PESSOAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL - Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário

O DESAFIO DA MUDANÇA

A gestão do sistema de ensino em Portugal é feita de incoerência e falta de visão estratégica. Os diagnósticos correctos, que não nos faltam, foram sistematicamente pulverizados pela inépcia de um aparelho ideológico que há anos domina o Ministério da Educação.

Os pais deixaram de ser os aliados primeiros dos professores na educação dos filhos e é evidente a quebra do consenso entre a Família e a Escola, e entre esta e a sociedade em geral, quanto à orientação das gerações mais novas.

É imperioso exigir dos responsáveis pela definição da política educativa que se ponha cobro à constante alteração do modelo educativo, assente na burocracia e em produção legislativa asfíxiante.

A Educação tem vivido, nos últimos anos, problemas eminentemente políticos, fundados em opções políticas erradas, na deriva para o facilitismo e na deterioração voluntária da relação entre a tutela e as comunidades educativas.

A Educação é uma das áreas de política onde a necessidade de mudança é mais evidente. O País precisa de ultrapassar, em conjunto com as comunidades educativas, pais, professores, alunos, autarquias e empresas, o défice de qualificações que continua a distinguir o nosso país pela negativa, quando comparado com os países nossos competidores mais directos.

A Educação é uma área que determinará, de forma indelével, o nosso futuro colectivo. Só obteremos resultados se lograrmos granjear um grande consenso político e social para o caminho que apresentamos. As soluções que preconizamos não visam mascarar a realidade

¹⁹ <http://www.psdvalongo.net/programa-eleitoral-do-psd-2011-para-mudar-2> (Junho/2011)

das escolas portuguesas, antes qualificar, com verdade, com rigor e dedicação, os nossos alunos.

O País não suportará mais quatro anos de crispação, de políticas erradas, de facilitismo e de indisciplina nas nossas escolas. A persistência nos erros monumentais cometidos nos últimos seis anos seria irremediavelmente dramática para o País e para as gerações vindouras.

O PSD assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão na próxima legislatura a substituição do facilitismo pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, o totalitarismo pedagógico pelo rigor científico, a indisciplina pela disciplina. Porque o que está em jogo é a nossa sobrevivência como sociedade autónoma.

OBJECTIVOS PARA A MUDANÇA

A actual situação do sistema de ensino em Portugal exige que se encontre a melhor combinação de políticas para responder a três desafios centrais:

- O desígnio de construir uma visão estratégica para o futuro que permita a criação de consensos alargados em torno das grandes opções de política educativa e que confira estabilidade a essas políticas no longo prazo;
- A melhoria do sistema de gestão e de incentivos para uma qualidade crescente das escolas e dos agentes que trabalham no sistema;
- A necessidade de aumentar a qualidade do ensino e das aprendizagens, facto que exige um clima de estabilidade e de confiança nas escolas, de forma a mobilizar os actores para a concretização de objectivos precisos de melhoria dos resultados educativos.

Eixos de Acção para a Mudança

Dar sentido de futuro e visibilidade de desenvolvimento estratégico ao sistema de ensino:

- Pôr à discussão pública a nossa visão estratégica para o sistema educativo numa perspectiva de longo prazo e com o objectivo 2015-2020;
- Procurar criar consensos alargados sobre o plano estratégico de desenvolvimento, tendo como horizonte temporal o ano de 2030;
- Elaborar uma nova proposta de Lei de Bases, em função das conclusões anteriores.

Gestão das escolas e envolvimento dos pais e da comunidade

Em termos gerais, o PSD entende que se deve exigir um significativo reforço da descentralização de funções para o nível de responsabilidade das escolas, do director, dos pais e da comunidade local:

- O primeiro sinal e passo a dar neste sentido é o do estabelecimento de uma **nova carreira profissionalizada de Director Escolar**, que confira um quadro adequado para atrair, seleccionar, desenvolver e manter os perfis de talento e de competências mais propícios às novas necessidades de liderança e de gestão dos agrupamentos de escolas;
- O Governo deve garantir a formação adequada e contínua de directores nas áreas de liderança e gestão;
- A selecção do director deve ocorrer por via de concurso promovido pelo Conselho Geral, com um caderno de encargos com objectivos mínimos;
- O novo Governo deve começar o seu mandato com a prioridade de desenvolver um novo tipo de contrato entre as escolas, os alunos e as famílias, que responsabilize e comprometa cada um dos actores principais da educação – com implicação directa nos estatutos existentes para o aluno e para os recursos humanos da educação. Este novo contrato deve apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização dos pais, no reforço da autoridade efectiva dos professores e do pessoal não docente;
- Serão desenvolvidas iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, independentemente da natureza pública ou privada do estabelecimento de ensino;
- Deve ser iniciado o desenvolvimento de um sistema informático para o processo digital do aluno, que o acompanhará ao longo da vida, e em todos os níveis e sistemas de ensino, para a melhoria da eficiência da gestão dos processos de matrícula e de transferência de alunos, garantindo elevado rigor e transparência numa base local e nacional;
- O Ministério da Educação, em articulação com as autarquias, deve proceder a um reforço do Programa Escola Segura em zonas urbanas de maior risco, tentando introduzir formas inovadoras e económicas de alocação de recursos humanos provenientes de outros organismos do Estado disponíveis e que tenham formação adequada para esse tipo de intervenção;
- Devem ser lançadas duas novas iniciativas de redução de assimetrias: a Rede Nacional de Capacitação de Jovens em Risco de Insucesso Escolar, potenciando os recursos humanos já existentes nas escolas, autarquias e redes sociais locais; e o Plano de Erradicação do Abandono Escolar, em forte articulação com as autarquias e com a Segurança Social;

- Proceder a uma intensa e radical desburocratização das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação. A vida dos docentes está hoje submersa por papéis, processos, reuniões e práticas administrativas sem sentido, inúteis, ineficazes e burocráticas;
- No modelo de gestão das escolas deve ser reforçada a participação das autarquias e da sociedade civil na sua gestão estratégica, pela via do aumento da capacidade de intervenção nos Conselhos Gerais, através de um maior peso nas quotas de representação;
- O Ministério da Educação estabelecerá um enquadramento legal que permita implementar modelos alternativos de governo e de contratualização da gestão de escolas, consensualizados com as autarquias e com a comunidade local. Poder-se-ão explorar novas parcerias com os sectores social e privado, pondo em prática, de modo crescente, o princípio da liberdade de escolha.

Criação de uma cultura de transparência orientada para resultados.

Neste domínio, e dada a situação, o Governo do PSD tomará as seguintes medidas, com a urgência possível:

- *Quantificação de metas:* As metas de erradicação do abandono e da desistência escolar, de aumento do sucesso escolar em cada ciclo, de melhoria do sucesso nos exames e de aumento da empregabilidade dos jovens têm de ser quantificadas e assumidas por todos os actores da Educação;
- *Avaliação da Educação:* Deve ser criada, a partir das estruturas já existentes, a Agência Nacional de Avaliação da Educação. Esta Agência deve ser responsável ainda pela construção de um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais, que confira transparência e confiança aos cidadãos e que incentive as famílias a tomarem decisões mais conscientes no exercício da sua liberdade de escolha;
- *Avaliação Externa das Escolas:* deve ser implementado um modelo de avaliação externa das escolas baseado no “valor acrescentado”, com base nas metodologias já testadas em Portugal, que integre todas as dimensões do seu desempenho – pedagógica, organizacional e financeira – e que confira uma comparabilidade credível e escrutinável entre as diversas unidades orgânicas;
- *Avaliação do Final do Ciclo:* deve ser generalizada a avaliação nacional no final de cada ciclo: testes nacionais com incidência na avaliação final para o 4.º e 6.º ano, por conversão

das actuais provas de aferição; exames nacionais para o 9.º, 11.º e 12.º ano, já existentes, com revisão do peso na avaliação final;

- *Avaliação Externa do Programa Novas Oportunidades:* deverá ainda ser realizada uma avaliação externa e uma reestruturação do Programa Novas Oportunidades, com vista à sua credibilização perante a sociedade civil e à sua melhoria em termos de valorização do capital humano dos Portugueses;
- *Contratualização da Autonomia das Escolas:* deve ser elaborado um novo modelo de contratualização da autonomia das escolas, assente em objectivos e incentivos definidos pelo Ministério da Educação e pela comunidade escolar.

Motivar e desenvolver os recursos humanos da educação.

Neste âmbito, é propósito do Governo do PSD lançar um Programa de Formação para os recursos humanos que vise:

- A aquisição de novas competências de gestão comportamental e de conflitos em sala de aula e na escola; a gestão personalizada e capacitação de alunos em risco de insucesso e abandono escolar, com prioridade para os directores, coordenadores de directores de turma e directores de turma;
- A elaboração de um Plano Nacional de Formação Contínua de Professores;
- A simplificação do Estatuto da Carreira Docente, em articulação com as competências mais extensas dos directores de escola;
- O reforço das competências e atribuições do pessoal não docente das escolas, visando designadamente a promoção da disciplina e segurança nas escolas e o combate ao abandono e insucesso escolar.

Estabilidade e dignificação da profissão docente

Não há bom ensino nem boas aprendizagens sem que se valorize o papel do professor e do educador. Torna-se urgente restabelecer a confiança no trabalho dos professores, contribuir para o reforço da sua autoridade e promover ambientes de escola e de sala de aula favoráveis ao seu bom desempenho. Importa apostar na valorização profissional, científica e pedagógica, ao mesmo tempo que se pretende mobilizar as suas competências para o fundamental: ensinar melhor e proporcionar aprendizagens mais sólidas. A valorização profissional dos docentes passa ainda pelo investimento na formação contínua e pela elaboração de um modelo de selecção e de profissionalização em exercício dos novos professores e educadores.

A substituição do actual modelo de avaliação do desempenho dos docentes é uma iniciativa de particular importância e urgência. Os últimos anos na educação foram prejudicados por um processo de avaliação demasiado burocrático e de difícil aplicação. O Governo do PSD apresentará, no início da legislatura, aos parceiros sociais, uma proposta de um novo modelo de avaliação do desempenho docente, assente nos princípios já elencados numa iniciativa recentemente entregue na Assembleia da República.

O novo modelo de avaliação docente, para o qual se desenvolverão todas as diligências no sentido de gerar o mais amplo consenso possível com os diferentes agentes educativos, assume que o escopo primordial da avaliação é o incentivo à melhoria do desempenho. Assim, o PSD reafirma o compromisso de concretizar um regime de avaliação exigente, rigoroso e consequente, num quadro de correspondência bem definida entre autonomia e responsabilidade, sem que estes princípios conduzam a cargas desmedidas de procedimentos administrativos. No que concerne à classificação do desempenho, pretende-se a inclusão de uma componente externa preponderante, removendo da cultura organizacional das escolas os malefícios e perversidades da classificação entre pares.

Pretende-se, igualmente, implementar um modelo de selecção e profissionalização em exercício que permita ao Estado escolher os melhores professores e educadores, os mais competentes e os que revelem maior sentido ético da profissão docente.

Pretende-se finalmente elaborar um Plano Nacional de Formação Contínua de Professores e Educadores que contribua para a concretização dos objectivos e metas da Estratégia de Desenvolvimento da Educação.

Desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino.

- Propor a reforma do Conselho Nacional de Educação, de forma a dotá-lo das capacidades técnicas indispensáveis à avaliação das políticas educativas e ao acompanhamento da evolução dos índices de eficiência aos vários níveis;
- Criar uma entidade autónoma e independente das estruturas do Ministério da Educação, mas integrando serviços já existentes, exclusivamente dedicada à concepção e aplicação de todas as provas e exames nacionais, permitindo-se conferir estabilidade, autonomia técnica e funcional ao serviço de provas e exames nacionais, credibilizando estes instrumentos de avaliação;

- Com base na experiência acumulada nos últimos anos, pretende-se elaborar um modelo de monitorização e avaliação externa das escolas que integre todas as dimensões do seu desempenho (pedagógica, organizacional e financeira).

Racionalização e gestão descentralizada da rede de oferta de ensino

Adequar a rede de oferta de ensino às necessidades identificadas em cada comunidade e cada município, através de um processo de descentralização progressiva de competências no domínio dos estabelecimentos de ensino. A autonomia exige a consideração de duas outras dimensões decisivas: a primeira relaciona-se com o processo de descentralização de competências actualmente distribuídas pelos níveis intermédio e superior da administração educativa; a segunda prende-se com a integração das escolas nas comunidades locais, assumindo o princípio de que essas escolas deverão ser a expressão da vontade das populações e instituições que pretendem servir:

- Consolidação do Processo de Agrupamento de escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, bem como a progressiva autonomia da sua organização e funcionamento;
- Racionalização da oferta de cursos e regulamentação da criação de novas ofertas;
- Lançamento dos Planos de Desenvolvimento Educativo Municipais, em substituição das Cartas Educativas, visando a articulação das estratégias de desenvolvimento económico, social e cultural dos municípios e comunidades locais, com o desenvolvimento educativo das suas populações;
- Contratualização, com a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, de um novo modelo de delegação de competências correspondente aos objectivos acima enunciados.

Gestão descentralizada da rede de estabelecimentos de ensino

Permitirá uma maior articulação e cooperação entre a oferta pública e a oferta privada de ensino, visando potenciar a complementaridade entre essas duas ofertas. Importa que essa cooperação e articulação se concretizem em torno do objectivo de qualificação e de racionalização do serviço público de educação:

- Revisão do modelo de financiamento dos contratos de associação e contratos simples com o ensino particular e cooperativo, após negociação com estes sectores, com base no princípio do financiamento competitivo e em função, não exclusivamente das despesas realizadas, mas dos alunos abrangidos, da diversidade dos custos apurados e dos resultados obtidos;

- Em situações de carência ou ruptura da rede de oferta de ensino, o Ministério da Educação deverá lançar concursos públicos para contratualização de oferta privada, eliminando assim o favorecimento discricionário dos agentes;
- O Ministério da Educação deverá orientar o financiamento ao ensino privado pelo princípio da qualidade do serviço público prestado e em função do número de alunos efectivamente servidos.

Orientar a organização do Ministério da Educação para a criação de valor e para os resultados

Os serviços centrais e regionais do Ministério de Educação devem concentrar a sua acção na criação de valor e na correcção de assimetrias do sistema educativo, pelo que será preciso apostar na gestão do talento e das carreiras dos seus quadros, com o objectivo de constituição de uma nova geração de elevada competência, assente no mérito e com uma cultura de gestão por objectivos e resultados.

Das acções a lançar neste âmbito, destaque para:

- Agenda para a Inovação e Criatividade na Educação, centrada nas funções essenciais do Ministério e das Escolas, deixando outras áreas para as comunidades locais e a sociedade civil em geral;
- As bases que potenciem o acesso a conhecimento e experiência exteriores e a contratualização com parceiros da sociedade civil em particular nos seguintes pontos:
 - Selecção de projectos/parcerias com elevado valor acrescentado para as escolas;
 - Gestão e promoção da excelência do ensino e do conhecimento;
 - Reforço da rede, dos recursos técnicos e das competências das escolas de referência da Educação Especial;
 - Introdução de novas metodologias de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono escolar;
 - Aprofundamento da ligação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura;
 - Maior concentração do Desporto Escolar em objectivos de inclusão social.
- Em paralelo, deve proceder-se à especialização dos recursos humanos e das equipas das Direcções Regionais de Educação em funções e projectos que acrescentem valor às escolas e potenciem a redução das assimetrias de desempenho.

Melhorar a qualidade das aprendizagens no 1º Ciclo

- Reforçar os tempos de aprendizagem dos dois saberes axiais – Língua Portuguesa e Matemática.
- Manter os programas lançados no passado que têm elevado valor, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura e o Plano Nacional da Matemática.

Aumentar o sucesso escolar no 2º e no 3º Ciclo

- O Governo deve concentrar a sua acção nestes níveis de ensino em três vertentes: a prevenção do insucesso escolar no 2º Ciclo, com identificação dos factores de risco e áreas lacunares em cada disciplina, para reforço dirigido das aprendizagens nesse ciclo e também no 1º Ciclo; o combate ao insucesso escolar no 2º e no 3º Ciclo, por via de uma intervenção precoce, com projectos e recursos dirigidos de forma personalizada; a erradicação do abandono escolar em idades inferiores a 15 anos, com sinalização dos alunos em risco e intervenções articuladas a nível local.

Apostar fortemente no ensino técnico e na formação profissional

- O Ministério da Educação deve dispor de uma unidade de gestão especializada do ensino técnico;
- Ao nível do ensino secundário, a grande aposta do novo Governo deve ser a criação de uma Rede Nacional de Escolas Tecnológicas, potenciando um sistema de formação dual, que incorpore as melhores práticas existentes em vários países europeus. O sistema de formação dual articulará a formação teórica das escolas profissionais com a formação prática dentro das empresas. Já temos hoje bons exemplos no nosso país (casos da AutoEuropa, Siemens e outros) que importa multiplicar;
- As empresas devem participar na definição dos conteúdos e currículo das diversas formações profissionais, daí resultando ofertas educativas que confirmem maior empregabilidade, devendo também ser responsáveis pela execução da formação prática, assim facilitando a transição para o mercado de trabalho;
- O financiamento desta rede deve ser partilhado entre o Estado as empresas, nomeadamente na parcela de formação prática, o que resulta numa maior eficiência dos recursos públicos.

III.2A. PROGRAMA ELEITORAL DO CDS/PP - EDUCAÇÃO²⁰

O actual primeiro-ministro não é avaliável sem a sua Ministra de Educação, que sempre se recusou a substituir (embora anuncie informalmente a sua não recondução, caso vencesse as eleições).

Precisamente porque ambos significam um estilo – a arrogância - a deram testemunho de uma incapacidade marcante de perceber os erros a tempo.

A Educação foi transformada no laboratório de ensaio das demonstrações de força de um poder absoluto. O maior erro cometido foi a perseguição da imagem e a diminuição de autoridade dos professores como um todo e enquanto classe, uma classe, tentando “virar” o país contra os docentes.

A outra linha de força da política educativa foi a tentação de obter sucesso estatístico a todo o custo, diminuindo os critérios objectivos, legais e regulamentares de exigência na avaliação dos alunos.

Um país onde o desemprego jovem atinge os 20% não pode satisfazer-se com as ilusões do facilitismo.

CRÍTICAS:

1. Facilitismo na consideração nos deveres dos alunos.
2. Desautorização do professor.
3. Estatuto da carreira docente injusto.
4. Redução do problema da educação à avaliação dos professores e arrogância em todo o processo.

20

http://www.cds.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=123:educacao&catid=104:cds&Itemid=174 (Junho/2011)

RESPOSTAS:

I.

A educação, em Portugal, passou por momentos de enorme conflitualidade. Os resultados práticos de uma política de confronto estão infelizmente à vista. A paz que seria necessária nas escolas tem faltado. A autoridade dos professores acabou por ser, de uma forma gratuita, posta em causa. Os pais demonstram, de forma constante, preocupação pelo futuro da formação dos seus filhos. São sistemáticos os problemas, desde a carreira docente, às condições das escolas, ou ao grau de facilidade dos exames. Tudo se vai repetindo sem grande inovação todos os anos lectivos.

Infelizmente os estudos internacionais independentes não registam grandes evoluções nos graus de literacia em matérias tão relevantes como a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A preocupação com os alunos é cada vez menos sentida em políticas que não assumem o lugar central da educação. Os documentos legislativos relativos ao Estatuto do Aluno, Estatuto da Carreira Docente, e Sistema de Avaliação dos Professores, tiveram polémica a mais e resultados a menos.

II.

Para o CDS é evidente o excesso de peso do Ministério da Educação, a acção asfíxiante do Estado, a falta de uma cultura de responsabilidade e de exigência, a ausência de liberdade de escolha para as famílias e a exiguidade da autonomia. Tudo isto tem de ser alterado. Para o efeito, é necessária a vontade reformista de terminar com o excessivo peso da “5 de Outubro”. A vontade de controlo ideológico sobre a área da educação chegou, nos últimos quatro anos, a níveis inéditos.

Infelizmente, ainda hoje, a liberdade de aprender e de ensinar que defendemos está esquecida devido a um conjunto de preconceitos que a esquerda não consegue ultrapassar. Felizmente, à direita, existe um partido que assume dentro do seu caderno de encargos, uma política de educação em que a liberdade de escolha, entre as escolas do Estado e entre estas e as particulares e cooperativas não é escamoteada.

Assim, pretendemos que sejam aplicadas, nos próximos quatro anos, em Portugal, um conjunto coerente de propostas, enquadradas em sete linhas essenciais:

- i) reforçar a autonomia das escolas;
- ii) avançar, progressivamente, para uma maior liberdade de escolha em famílias em relação à escola que querem para os seus filhos;
- iii) instituir um sistema de avaliação geral e justo na educação;
- iv) concretizar um estatuto da carreira docente motivador;
- v) apostar na vertente pedagógica dos vários ciclos de ensino;
- vi) reforçar a exigência, o rigor e a qualidade do ensino;
- vii) modernizar os currículos e os ciclos de escolaridade.

III.

O CDS propõe o reforço da autonomia das escolas após ter apresentado e discutido, no Parlamento, o primeiro projecto completo para a liberdade de escolha e autonomia das escolas. O CDS não se resigna perante escolas que não têm a autonomia necessária para determinar o seu caminho no plano pedagógico e administrativo. Assim, entre as medidas prioritárias para a nossa Educação defendemos a necessidade de assinar mais contratos de autonomia e acompanhar - com o necessário reforço orçamental - a actividade das escolas que se encontram sob contrato de associação.

Consideramos que as escolas devem possuir autonomia para determinar - dentro de um quadro comum - a sua oferta pedagógica, a sua política de contratação de professores, a gestão do seu espaço e a ligação ao ambiente empresarial e social em que se inserem. Tudo com a liderança de um Director de Escola e de um conjunto de órgãos com estrutura simplificada, aberto à sociedade, valorizando o papel dos pais e co-responsabilizando a comunidade, e com competências bem definidas.

O Director da Escola deve ser professor. Garante, após formação própria e especializada, a gestão profissional dos vários recursos existentes na escola. Por essa via as escolas serão dotadas não só de maior autonomia, como também de crescente responsabilização.

A oferta pedagógica das escolas deve, dentro de certos limites, ser flexível. Só assim, se poderá adaptar o sistema de ensino aos dias de hoje e conseguir a necessária ligação entre a escola e o mundo profissional de cada comunidade em concreto. Mais do que impor a escolaridade, importa que esta esteja adaptada ao emprego. Só desta forma será

verdadeiramente atractiva e eficaz. É este o grande desafio dos dias de hoje para o qual o CDS propõe soluções.

Reafirmamos que a autonomia é condição da identidade de cada escola. E é entre essas identidades que a família deve poder escolher.

IV.

Defendemos que, de forma gradual, deve ser dada às famílias liberdade de escolha das escolas frequentadas pelos seus filhos. Para esse efeito, deve surgir a ideia de serviço público de educação baseado na qualidade. O CDS não se resigna a uma falsa distinção entre educação pública e privada baseada no proprietário da escola. Se a escola é propriedade do Estado, de privados ou de cooperativas, o interessa às famílias é o serviço educativo que prestam.

Estas devem poder escolher a escola dos seus filhos - estabelecido que esteja o necessário enquadramento financeiro - de acordo com o projecto pedagógico que é apresentado. A escolha deve ser livre e depender do juízo que se faça sobre o modelo de escola apresentado e desenvolvido. Esta liberdade não pode estar limitada, como hoje sucede, àqueles que mais posses têm ou, no caso do ensino do Estado, à alternativa entre a casa de morada da família ou do emprego dos pais. A escolha pode ter como aspecto essencial, entre outros factores, o ensino mais especializado de uma determinada disciplina, a sua adequação ao destino profissional do aluno, as práticas pedagógicas e disciplinares do estabelecimento, os métodos de ensino, a importância dada à preparação física e ao desporto ou às artes, os resultados que se conseguem naquela escola. Ou seja, a escolha é uma preferência efectivados pais, tal como a autoridade, na escola, é dos professores.

A liberdade de escolha corresponde à maior alteração que se pode instituir na Educação em Portugal, terminando com a ideia de um Ministério da Educação que tudo domina e determina. O seu papel deve definitivamente passar a ser menos relevante. Defendemos um método gradualista, com um primeiro passo de experimentação a nível regional.

Primária será a ideia de qualidade e de informação transparente com base em critérios claros e objectivos. Deste modo, deve existir um sistema de avaliação das escolas que tenha como ponto central a vertente pedagógica.

V.

Defendemos um sistema geral de avaliação na Educação que abarque as políticas educativas, as escolas, os alunos, os manuais, os programas e os professores.

A avaliação das escolas deve ser universalizada e tornar-se uma prática regular. Só assim será possível avançar com as mudanças necessárias. A avaliação deve ter critérios objectivos e conhecidos, atender às realidades sociais subjacentes e premiar o esforço que se faz no dia a dia das escolas.

A política de exames deve - como objectivo a prazo – visar o princípio da sua realização no final de cada ciclo. Para esse efeito, a sua introdução deve ser feita, de modo gradual, no 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Os alunos devem ser avaliados de uma forma sistemática, regular, e exigente. Será esse um dos melhores serviços que poderemos prestar. Parece, então evidente que se devem retirar os exames da polémica, defendendo para esse efeito o CDS que a produção destes deve ser realizada por uma instituição autónoma ao Ministério da Educação, utilizando o sistema dos “bancos de perguntas” que vão sendo testados ano após ano, com a colaboração das sociedades científicas e profissionais.

Os programas também devem ser alvo de avaliação. É inaceitável a manutenção de uma situação em que não se avalia o que é ensinado nas nossas salas de aula. O sistema tem muita discussão orgânica mas pouca de conteúdos. Para este efeito devem ser constituídas comissões em que tenham assento obrigatório as sociedades científicas e profissionais, bem como personalidades de reconhecida competência na área científico-pedagógica que esteja em causa.

Em relação aos manuais escolares, é urgente acompanhar a execução da lei que regulamenta esta matéria. Se necessário, deve caminhar-se para alterações que lhe venham a dar maior praticabilidade, transparência e eficiência.

Por fim, o CDS defende o princípio da avaliação dos professores e entende que é necessário defender o seu prestígio social. Criticámos de forma frontal uma política persecutória, que quis pôr em causa a autoridade e o brio profissional dos professores. Sempre defendemos que as escolas precisam de paz e os professores de ver a sua autoridade defendida. Quem convive todos os dias com os alunos não são os políticos do Ministério da Educação, são os professores.

Confundir deliberadamente tudo – por exemplo, a progressão dos professores na carreira e as notas que dão aos alunos; ou o mau desempenho de alguns, com a imagem de toda uma classe que é essencial ao futuro do país -, foi um erro político voluntário e forçado.

A avaliação dos docentes deve ter por base o mérito e a qualidade, e ser centrada nas vertentes científica e pedagógica. Não pode ser burocrática nem interferir com a avaliação dos alunos. Terá de ser feita sem prejudicar o ano escolar, reclama uma base hierárquica, não se confunde com “avaliações” sem competências específicas e precisa de um sistema de arbitragem.

Lançámos como ponto de partida o modelo que actualmente é aplicado no ensino particular e cooperativo, subscrito por consenso e que se tem revelado eficaz. Se modelos alternativos tivessem sido estudados a tempo, esta questão estaria já resolvida e não faria parte dos programas eleitorais.

Isso não sucede por teimosia do Governo e do PS. O CDS não aceita a manutenção de erros evidentes. O que pretendemos é o prémio para quem manifeste bons desempenhos, e a ligação entre a avaliação e a necessária formação contínua para o bom desempenho das funções docentes.

VI.

É urgente concretizar um Estatuto da Carreira Docente que seja motivador, atenda à possibilidade de percursos diferenciados voluntários e seja adequado à realidade das nossas escolas.

Um dos muitos erros que foi cometido pelo Ministério da Educação foi o da divisão da carreira docente entre professores e professores titulares, sem que haja critérios compreensíveis para o efeito. Os efeitos práticos ainda hoje são sentidos de forma muito negativa nas nossas escolas.

O CDS entende que se deve caminhar para uma carreira docente em que se considere o trabalho desenvolvido ao longo de toda a carreira, que se desenvolva em estrutura única, mas que permita, por opção do professor, um percurso diferenciado em função de responsabilidades de direcção e de natureza administrativa, tendo em conta a necessária formação especializada para o exercício das mesmas. Também aqui, a nossa proposta está publicada.

VII.

É prioritário apostar na vertente pedagógica dos vários ciclos de ensino: a preocupação com as salas de aula tem de ser a primeira de qualquer política de educação.

No ensino pré-escolar defendemos a clarificação dos conteúdos programáticos, de modo a tornar este nível numa verdadeira preparação para o ensino primário. Defendemos ainda que se avance rapidamente no sentido de tornar a oferta educativa universal a partir dos três anos de idade.

No primeiro ciclo do ensino básico, para além da necessária aposta na formação dos professores com especialização em Língua Portuguesa e Matemática, devem ser criadas as efectivas condições para o necessário ensino da Música e das Ciências no plano experimental. A possibilidade de criação de equipas pluridisciplinares e de horários neste ciclo também devem constituir prioridades.

No segundo e terceiro ciclo do ensino básico, é necessário reorganizar o currículo e programas – que têm uma carga horária excessiva e manuais escolares em abundância – e centrar a carga horária no ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Ciências, História, Educação Física e Música. Dentro desta possibilidade, deve ser considerado o desdobramento das aulas de Português e Matemática em teórico-práticas e práticas. O ensino destas duas disciplinas no ensino básico deve utilizar a memorização e a mecanização como elementos fundamentais na aprendizagem, tendo em conta a importância da compreensão da mecânica das relações e o contexto dos problemas.

Já em relação ao ensino secundário, é necessário prosseguir o acompanhamento da reforma e reforçar os cursos profissionais, estabelecendo uma rede articulada do ensino profissional, com um conjunto de protocolos, nomeadamente com o sector empresarial, que potenciem o seu desenvolvimento. A aposta deve ser nos cursos com saída profissional e inserção no mercado de trabalho, devendo ser as próprias entidades empregadoras a colaborar na definição dessas necessidades.

VIII.

Importa ainda adoptar um conjunto de medidas que visem melhorar o dia-a-dia nas nossas escolas. Entre estas cumpre destacar:

- i) a reforma do Estatuto do Aluno, determinando soluções que correspondam a uma cultura de dever, rigor, da disciplina e esforço;
- ii) não é aceitável a tentativa de “passar” à força os alunos, independentemente da assiduidade;
- iii) [a] responsabilização dos encarregados de educação pelo cumprimento da escolaridade obrigatória e pelos actos dos seus filhos em relação à escola;
- iv) adequar a formação profissional dos professores às suas necessidades de natureza docente;
- v) intensificar o relacionamento com o Ministério da Cultura, por forma a perspectivar a possibilidade de intervenções escolares, em matérias de natureza cultural;
- vi) criar aulas de língua portuguesa para estrangeiros e defesa da relevância do ensino do português no estrangeiro;
- vii) promover a adesão dos jovens o desporto escolar, utilizando-o como instrumento de criação de hábitos de vida saudáveis;
- viii) desenvolvimento do ensino especial, recuperando as equipas de coordenação dos apoios educativos/educação especial, multidisciplinares, formadas com técnicos com formação específica para actuar nesta área;
- ix) [o] alargamento a todo o território da cobertura de oferta pré-escolar a partir dos 3 anos.

IX.

Por fim, entendemos que o que é ensinado nas nossas escolas deve estar intimamente relacionado com os novos tempos e pensado de forma a desenvolver a imaginação e a criatividade que, no futuro, permitirão enfrentar desafios e um mundo seguramente diferente. Defendemos, assim, a modernização dos currículos e dos ciclos de escolaridade. Por essa via, os programas devem ser reanalisados de acordo com as novas necessidades.

Por outra via, a divisão dos ciclos de escolaridade em Portugal é excessivamente compartimentada. A normalidade nos Estados da União Europeia passa pela divisão entre ensino primário e secundário. Com esta divisão, o estabelecimento dos percursos escolares ficaria mais claro e mais homogéneo.

O debate na educação também passa por esta proposta.

CADERNO DE ENCARGOS:

1. Reforço da autonomia das escolas e dos contratos de autonomia.
2. Alargamento do conceito de autonomia das áreas pedagógicas, de contratação de professores, gestão de espaços e património e ligação à comunidade, nomeadamente às empresas, dentro de balizas gerais comuns.
3. Avaliação objectiva das escolas, dos programas e dos manuais.
4. Avaliação dos professores inspirada no modelo em vigor no Ensino Particular e Cooperativo.
5. Revisão do Estatuto da Carreira Docente, com base na proposta por nós já apresentada, terminando com a distinção injusta entre professores e professores titulares.
6. Introdução gradual de exames no final de cada ciclo escolar.
7. Revisão do Estatuto do Aluno baseada numa cultura de assiduidade, disciplina e esforço e mérito.
8. Objectivação, transparência e rigor no sistema de produção dos exames nacionais, que deve basear-se no sistema de “banco de perguntas”, testado com a colaboração das sociedades científicas e profissionais.
9. Aposta nos percursos diferenciados no ensino secundário e na ligação às necessidades do mercado.
10. Alargamento de cobertura de oferta pré-escolar a partir dos 3 anos.

III.3A. - PROGRAMA ELEITORAL DO PARTIDO SOCIALISTA - EDUCAÇÃO²¹

(...)

IV - 2011-2015: AS NOSSAS PRIORIDADES POLÍTICAS

(...)

3. Quatro Questões-Chave:

(...)

3.2. Inserção dos jovens na vida activa

A dificuldade de inserção dos jovens na vida activa constitui hoje um dos mais sérios problemas com que se debate a sociedade portuguesa.

Em Portugal, como aliás em toda a União Europeia, a taxa de desemprego dos jovens ultrapassa os 20%. Mais de 5,1 milhões de jovens europeus estavam desempregados no terceiro trimestre de 2010, o que significava mais 1,2 milhões de desempregados jovens face ao início da crise de 2008.

Por outro lado, o processo de estabilização profissional e social é hoje reconhecidamente mais longo, mais instável e mais complexo.

Estes fenómenos - desemprego e instabilidade da inserção profissional – atingem jovens de diferentes graus de qualificação. Importa, contudo, contrariar frontalmente a ideia, não comprovada pela realidade, de que “não vale a pena” estudar ou de que “não serve de nada” aumentar as competências e as qualificações. Na verdade, por regra, aqueles que têm maiores qualificações são os preferidos, em primeiro lugar, pelo mercado de trabalho. E quanto maior for a modernização e a competitividade da economia, mais isso é evidente.

Segundo os dados do quarto trimestre de 2010, publicados pelo INE, em Portugal os empregados com o ensino superior aumentaram em 34,9 mil pessoas, contra a redução, em 170,2 mil, daqueles que tem apenas o 3º ciclo ou menos. Por outro lado, se é verdade que o desemprego dos licenciados aumentou 4,2%, no mesmo período, o certo é que aumentou 28,9% entre os que têm apenas o 3º ciclo ou menos.

Dito isto, que é da máxima importância num País que ainda precisa de fazer muito para elevar as suas qualificações, **importa criar condições mais favoráveis para a integração dos jovens no mercado de trabalho.** Sendo certo que é do crescimento da economia que

²¹ <http://www.ps.pt/dossiers/itemid-100044> (Junho/2011)

depende a criação de emprego que há-de dar resposta às necessidades dos mais jovens, há iniciativas que podem e devem ser adoptadas:

- **Medidas de apoio à actividade económica que favoreçam um crescimento baseado num tecido empresarial mais internacionalizado e competitivo**, em que o contributo dos jovens, mais qualificados e com maior potencial de inovação, é fundamental e terá por isso um índice maior de procura;
- **Desbloqueamento dos mecanismos de regulação profissional impeditivos das entradas dos jovens na vida profissional**, assentes na protecção dos grupos instalados e que não tenham justificação nos condicionalismos constitucionais, tais como a segurança e a saúde públicas;
- **Substituir o trabalho subordinado de jovens sob a forma abusiva de “recibos verdes”, por formas contratuais que garantam uma relação de trabalho**, quer em termos laborais, quer em termos de protecção social;
- **Prosseguir os programas INOV e um programa ambicioso de Estágios que envolva anualmente um número de 50 mil jovens**, abrangidos por sistemas de protecção social, e beneficiando especialmente as áreas da inovação, das PME, da Reabilitação Urbana e da Economia Social;
- **Desenvolver um programa específico de formação dos jovens portugueses para os sectores económicos emergentes**, assente em novas competências, nomeadamente das energias alternativas e dos empregos verdes, que ligue novos perfis de formação, estágios profissionais e apoios à inserção nas empresas e, inclusive, empreendedorismo jovem;
- **Criar novas condições de financiamento, em ligação com as Universidades, que favoreçam o empreendedorismo** dos jovens com projectos inovadores e com aceitação no mercado;
- **Desenvolver projectos de intercâmbio entre os jovens portugueses e o mundo de trabalho europeu e mundial mais moderno, de forma a melhor inserir as novas gerações nas actividades económicas mais dinâmicas da economia internacional;**
- **Fomentar o espírito empreendedor e a criação de auto emprego e de novas empresas fundadas para pessoas**, nomeadamente no domínio da energia e das novas tecnologias.

Anexo IV – Tabelas estatísticas

Tabela 1A - Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino

		Ano lectivo 2008/2009		Total	
		Público	Privado		
Educação pré-escolar		131.765	127.167	258.932	
1.º Ciclo	Ensino regular	407.150	50.502	457.652	
	Ensino artístico especializado (regular)	207	185	392	
	Cursos EFA	1.207	100	1.307	
	Processos RVCC	359	113	472	
	Sub-Total	408.923	50.900	459.823	
	2.º Ciclo	Ensino regular	210.123	30.222	240.345
		Ensino artístico especializado (regular)	226	121	347
		Cursos CEF	619	42	661
		Cursos EFA	4.131	1.032	5.163
		Processos RVCC	5.239	3.592	8.831
Cursos profissionais		-	-	-	
Ensino recorrente		-	-	-	
Sub-Total	220.338	35.009	255.347		
3.º Ciclo	Ensino regular	277.292	40.437	317.729	
	Ensino artístico especializado (regular)	256	94	350	
	Cursos profissionais	10	289	299	
	Cursos de aprendizagem	996	-	996	
	Cursos CEF	34.487	5.162	39.649	
	Cursos EFA	27.521	12.853	40.374	
	Processos RVCC	62.555	38.133	100.688	
	Ensino recorrente	120	5	125	
	Sub-Total	403.237	96.973	500.210	
	Sub-Total	1.032.498	182.882	1.215.380	
Ensino básico	Ensino regular	176.099	25.980	202.079	
	Ensino artístico especializado (regular)	2.087	98	2.185	
	Cursos profissionais	53.637	35.862	89.499	
	Cursos de aprendizagem	13.584	-	13.584	
	Cursos CEF	2.890	501	3.391	
	Cursos EFA	38.019	13.998	52.017	
	Processos RVCC	61.182	36.947	98.129	
	Ensino recorrente	13.317	3.259	16.576	
	Ensino artístico especializado (recorrente)	342	-	342	
Sub-Total	361.157	116.645	477.802		
Total	1.525.420	426.694	1.952.114		

Fonte: GEPE // ME

Tabela 2A - Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino

		Ano lectivo 2007/2008		Total
		Público	Privado	
Educação pré-escolar		131.502	119.127	250.629
	Ensino regular	418.827	49.024	467.851
	Ensino artístico especializado (regular)	161	89	250
1.º Ciclo	Cursos EFA	1.728	-	1.728
	Processos RVCC	-	-	-
	Sub-Total	420.716	49.113	469.829
	Ensino regular	212.898	119	213.017
	Ensino artístico especializado (regular)	140	-	140
	Cursos profissionais	794	162	956
2.º Ciclo	Cursos CEF	65	-	65
	Ensino recorrente	5.074	333	5.407
	Cursos EFA	218.971	29.355	248.326
Ensino básico	Processos RVCC	283.478	39.444	322.922
	Sub-Total	721.420	69.413	790.833
	Ensino regular	255	414	669
	Ensino artístico especializado (regular)	-	-	-
	Cursos profissionais	37.980	6.004	43.984
	Cursos de aprendizagem	1.883	424	2.307
3.º Ciclo	Cursos CEF	27.143	5.417	32.560
	Cursos EFA	350.914	51.791	402.705
	Processos RVCC	990.601	130.259	1.120.860
	Ensino recorrente	182.248	26.382	208.630
	Sub-Total	1.591.024	220.691	1.811.715
	Sub-total	2.733.160	339.217	3.072.377
	Ensino regular	-	-	-
	Ensino artístico especializado (regular)	6.244	1.583	7.827
	Cursos profissionais	24.749	4.198	28.947
	Cursos de aprendizagem	-	-	-
Ensino secundário	Cursos CEF	455	-	455
	Cursos EFA	-	-	-
	Processos RVCC	-	-	-
	Ensino recorrente	14.281	1.550	15.831
	Ensino artístico especializado (recorrente)	264.097	65.896	329.993
	Sub-total	309.826	73.227	383.053
	Total	3.174.488	531.571	3.706.059

Fonte: GEPE // ME

Tabela 3A - Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino

		Ano lectivo 2006/2007		Total
		Público	Privado	
Educação pré-escolar		127.602	120.224	247.826
	Ensino regular	419.764	49.389	469.153
	Ensino artístico especializado (regular)	160	89	249
1.º Ciclo	Cursos EFA	429	-	429
	Processos RVCC	-	-	-
	Sub-Total	420.353	49.478	469.831
	Ensino regular	208.304	29.242	237.546
	Ensino artístico especializado (regular)	135	119	254
	Cursos profissionais	-	-	-
2.º Ciclo	Cursos CEF	515	116	631
	Ensino recorrente	658	43	701
	Cursos EFA	976	91	1.067
	Processos RVCC	-	-	-
	Sub-Total	210.588	29.611	240.199
	Ensino regular	298.792	40.932	339.724
	Ensino artístico especializado (regular)	165	88	253
	Cursos profissionais	294	293	587
	Cursos de aprendizagem	-	-	-
3.º Ciclo	Cursos CEF	20.129	4.289	24.418
	Cursos EFA	1.847	235	2.082
	Processos RVCC	-	-	-
	Ensino recorrente	8.088	826	8.914
	Sub-Total	329.315	46.663	375.978
	Sub-Total	960.256	125.752	1.086.008
	Ensino regular	200.199	24.990	225.189
	Ensino artístico especializado (regular)	1.729	109	1.838
	Cursos profissionais	13.951	30.515	44.466
	Cursos de aprendizagem	-	-	-
Ensino secundário	Cursos CEF	3.628	1.270	4.898
	Cursos EFA	-	-	-
	Processos RVCC	-	-	-
	Ensino recorrente	53.068	7.052	60.120
	Ensino artístico especializado (recorrente)	418	-	418
	Sub-Total	272.993	63.936	336.929
	Total	1.360.851	309.912	1.670.763

Fonte: GEPE // ME

Tabela 4A - Matrículas, segundo a natureza do estabelecimento, por nível/ensino, ciclo de estudos e modalidade ou tipo de ensino

		Ano lectivo 2005/2006		Total
		Público	Privado	
Educação pré-escolar		128.754	117.336	246.090
	Ensino regular	417.044	47.770	464.814
	Ensino artístico especializado (regular)	160	264	424
1.º Ciclo	Cursos EFA	-	-	-
	Processos RVCC	-	-	-
	Sub-Total	417.204	48.034	465.238
	Ensino regular	209.488	28.857	238.345
	Ensino artístico especializado (regular)	125	100	225
	Cursos CEF	297	-	297
2.º Ciclo	Cursos EFA	-	15	15
	Processos RVCC	-	53	53
	Cursos profissionais	73	-	73
Ensino básico	Ensino recorrente	1.219	-	1.219
	Sub-Total	211.202	29.025	240.227
	Ensino regular	301.453	41.159	342.612
	Ensino artístico especializado (regular)	176	77	253
	Cursos profissionais	1.134	635	1.769
	Cursos de aprendizagem	-	-	-
3.º Ciclo	Cursos CEF	11.088	2.138	13.226
	Cursos EFA	-	-	-
	Processos RVCC	-	-	-
	Ensino recorrente	11.798	1.163	12.961
	Sub-Total	325.649	45.172	370.821
	Sub-Total	954.055	122.231	1.076.286
	Ensino regular	202.404	23.611	226.015
	Ensino artístico especializado (regular)	1.345	115	1.460
	Cursos profissionais	3.607	29.734	33.341
	Cursos de aprendizagem	-	-	-
Ensino secundário	Cursos CEF	2.411	692	3.103
	Cursos EFA	-	-	-
	Processos RVCC	-	-	-
	Ensino recorrente	54.277	7.383	61.660
	Ensino artístico especializado (recorrente)	603	-	603
	Sub-Total	264.647	61.535	326.182
	Total	1.347.456	301.102	1.648.558

Fonte: GEPE // ME

Tabela 5A - Alunos matriculados, segundo a modalidade de ensino, por ano lectivo

Modalidade Ano lectivo	Total	7º, 8º e 9º anos	ENSINO BÁSICO - 3º CICLO				Continente	
			Cursos Gerais Nocturnos		CEF ⁽¹⁾	Cursos Prof. de Nível 2	Recorrente	
			Liceal	Técnicos				Público
1985/86	321 514	284 938		17 287	19 289	-	-	-
1986/87	317 843	279 840		18 063	19 940	-	-	-
1987/88	343 617	308 108		18 205	17 304	-	-	-
1988/89	373 973	336 375		18 842	18 756	-	-	-
1989/90	386 027	344 058		23 365	18 604	-	-	-
1990/91	398 456	353 522		26 112	18 822	-	-	-
1991/92	427 448	379 206		25 357	16 902	-	-	5 983
1992/93	419 708	371 864		20 695	15 964	-	-	11 185
1993/94	432 724	387 410		13 788	11 548	-	-	19 978
1994/95	439 044	386 646		7 316	6 317	-	-	38 765
1995/96	405 456	369 406	-		2 889	-	57	33 104
1996/97	395 990	357 665	-			-	57	38 268
1997/98	389 591	351 707	-			-	122	37 762
1998/99	374 114	340 663	-			-	85	33 366
1999/2000	359 518	327 291	-			1 362	64	30 801
2000/01	349 576	319 943	-			2 994	65	26 574
2001/02	336 733	308 969	-			2 549	97	25 118
2002/03	325 999	301 780	-			2 322	115	21 782
2003/04	320 359	298 411	-			3 391	605	17 952
2004/05 ⁽²⁾	314 182	293 014	-			4 580	1 230	15 358
2005/06 ⁽²⁾	324 142	302 503	-			9 620	1 084	10 935

Fonte: GEPE // ME

(1) Cursos de Educação e Formação

(2) Dados preliminares

Tabela 6A - Estabelecimentos de educação/ensino por natureza, em Portugal e no Continente (2000/01 - 2008/09)

	Natureza	Ano lectivo								
		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Continente	Ensino público	13.985	13.850	13.361	12.702	11.912	11.659	10.071	9.398	8.859
	Ensino privado	2.482	2.507	2.422	2.403	2.401	2.415	2.439	2.439	2.655
	Total	16.467	16.357	15.783	15.105	14.313	14.074	12.510	11.837	11.514
Portugal	Ensino público	14541	14376	13775	13110	12313	12058	10443	9767	9226
	Ensino privado	2613	2640	2554	2531	2534	2561	2587	2589	2808
	Total	17.154	17.016	16.329	15.641	14.847	14.619	13.030	12.356	12.034

Fonte: GEPE//ME (2010)

Tabela 7A - Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUTs I (2000/01 – 2008/09)

Ano lectivo	ENSINO BÁSICO								Público
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
NUTS I e II									
Norte	428 472	414 766	406 948	401 955	393 999	391 087	390 791	396 959	411 821
Centro	178 063	172 154	167 430	165 264	164 362	211 435	211 448	213 638	223 639
Lisboa e V.do Tejo	326 007	320 310	316 443	316 017	315 329	238 577	244 309	258 114	270 611
Alentejo	54 077	51 852	49 705	48 747	47 909	69 546	69 612	75 258	77 914
Algarve	43 737	43 235	43 401	43 668	44 206	43 410	44 096	46 632	48 513
Continente	1 030 356	1 002 317	983 927	975 651	965 805	954 055	960 256	990 601	1 032 498

Ano lectivo	ENSINO BÁSICO								Privado
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
NUTS I e II									
Norte	39 032	38 263	38 410	37 567	37 334	39 281	40 050	41 983	72 346
Centro	20 452	20 439	22 143	22 245	21 573	28 617	29 672	31 260	42 408
Lisboa e V.do Tejo	53 338	54 755	53 825	54 271	54 205	49 045	50 628	51 289	57 297
Alentejo	2 531	2 531	2 427	2 420	2 399	3 119	3 153	3 276	6 792
Algarve	1 961	1 938	2 030	1 911	2 139	2 169	2 249	2 451	4 039
Continente	117 314	117 926	118 835	118 414	117 650	122 231	125 752	130 259	182 882

Fonte: GEPE // ME (2010)

(1) Dados preliminares

Tabela 8A - Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUTs I (1990/91 – 2005/06)

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO														Público	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	1 366 416	1 383 869	1 322 850	1 314 555	1 293 906	1 224 814	1 188 305	1 161 808	1 140 804	1 119 637	1 099 901	1 068 865	1 049 353	1 041 965	1 031 176	1 035 369
Continente	1 287 042	1 300 833	1 240 318	1 232 646	1 213 422	1 147 525	1 113 161	1 086 825	1 067 917	1 049 212	1 030 356	1 002 317	983 927	975 651	965 805	972 207
Norte	503 023	513 839	492 938	492 465	495 073	469 725	460 818	449 099	440 383	430 660	428 472	414 766	406 948	401 955	393 999	396 150
Centro	240 014	241 615	232 448	226 302	223 423	210 323	199 553	194 448	187 839	182 997	178 063	172 154	167 430	165 264	164 362	162 443
Lisboa e V.do Tejo	421 374	423 897	397 137	397 254	379 252	356 867	346 137	338 961	335 645	332 058	326 007	320 310	316 443	316 017	315 329	321 722
Alentejo	73 054	70 474	67 811	67 382	66 284	62 569	60 819	59 236	58 714	58 842	54 077	51 852	49 705	48 747	47 909	47 309
Algarve	49 577	51 008	49 984	49 243	49 390	48 041	45 834	45 081	45 336	44 655	43 737	43 235	43 401	43 668	44 206	44 583
R.A. Açores	41 644	41 446	42 420	42 878	41 781	40 499	40 641	40 237	38 915	37 224	36 843	35 338	34 794	35 057	34 553	34 311
R.A. Madeira	37 730	41 590	40 112	39 031	38 703	36 790	34 503	34 746	33 972	33 201	32 702	31 210	30 632	31 257	30 818	28 851

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO														Privado	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	117 840	125 313	119 039	115 269	114 543	114 935	117 418	114 568	118 669	121 199	123 250	124 066	125 059	124 312	123 416	126 834
Continente	110 795	118 306	112 795	109 043	108 008	108 531	110 008	108 531	112 760	115 245	117 314	117 926	118 835	118 414	117 650	121 188
Norte	35 997	38 183	36 209	38 286	34 880	36 918	35 761	36 846	37 094	37 269	39 032	38 263	38 410	37 567	37 334	39 291
Centro	11 710	14 609	15 620	15 439	14 814	15 585	17 840	18 264	19 357	20 460	20 452	20 439	22 143	22 245	21 573	21 853
Lisboa e V.do Tejo	57 452	59 266	55 519	50 859	53 913	51 604	51 970	49 194	52 141	52 997	53 338	54 755	53 825	54 271	54 205	55 590
Alentejo	3 005	3 504	2 957	2 567	2 520	2 634	2 733	2 487	2 402	2 640	2 531	2 531	2 427	2 420	2 399	2 340
Algarve	2 631	2 744	2 490	1 892	1 881	1 790	1 704	1 740	1 766	1 879	1 961	1 938	2 030	1 911	2 139	2 114
R.A. Açores	2 062	2 149	1 525	1 510	1 772	1 512	1 051	1 034	1 004	955	955	1 096	1 261	1 054	1 078	1 153
R.A. Madeira	4 983	4 858	4 719	4 716	4 763	4 892	6 359	5 003	4 905	4 999	4 981	5 044	4 963	4 844	4 688	4 493

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Tabela 9A - Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUTs I

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 3º CICLO														Público	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	419 629	451 023	443 922	457 985	464 661	429 818	419 062	413 851	398 094	382 224	372 837	358 987	347 423	341 590	335 207	344 425
Continente	398 456	427 448	419 708	432 724	439 044	405 456	395 990	389 591	374 114	359 454	349 576	336 733	325 999	320 359	314 182	324 142
Norte	130 868	142 885	143 888	154 763	164 728	153 650	155 115	154 601	149 777	145 171	142 660	137 783	133 969	131 286	128 167	133 109
Centro	73 063	75 585	76 929	76 942	81 537	74 192	71 178	70 169	66 283	62 840	59 978	57 558	55 018	53 900	53 428	53 517
Lisboa e V.do Tejo	154 267	166 332	156 946	157 957	149 612	137 345	130 187	126 144	120 536	115 150	112 462	107 833	105 070	104 234	102 132	106 784
Alentejo	23 624	24 122	23 907	24 701	24 847	22 774	22 556	22 034	21 094	20 151	19 099	18 532	17 058	16 443	15 974	15 804
Algarve	16 634	18 524	18 038	18 361	18 320	17 495	16 954	16 643	16 424	16 142	15 377	15 027	14 884	14 496	14 481	14 928
R.A. Açores	9 962	10 634	11 898	13 035	12 865	12 315	12 699	12 837	12 537	11 592	12 123	11 417	11 064	10 469	10 605	10 655
R.A. Madeira	11 211	12 941	12 316	12 226	12 752	12 047	10 373	11 423	11 443	11 178	11 138	10 837	10 360	10 762	10 420	9 628

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 3º CICLO														Privado	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	38 682	45 223	45 026	42 368	41 813	41 998	44 152	42 325	42 005	42 140	42 941	42 908	44 348	44 443	44 179	46 103
Continente	37 337	43 788	43 905	41 241	40 425	40 851	41 783	41 296	40 967	41 088	41 894	41 707	43 089	43 276	43 000	44 939
Norte	13 020	14 598	15 601	14 944	14 108	15 526	14 412	14 969	14 373	14 404	14 864	14 767	14 906	14 722	14 757	15 600
Centro	5 117	6 877	7 512	7 495	7 322	7 700	8 763	9 379	9 665	10 002	10 105	9 837	10 982	10 975	10 615	10 971
Lisboa e V.do Tejo	17 468	20 002	18 956	17 405	17 581	16 022	16 832	15 409	15 512	15 322	15 581	15 751	15 891	16 278	16 280	17 041
Alentejo	1 198	1 713	1 255	1 122	1 124	1 300	1 486	1 216	1 088	1 052	1 041	1 036	940	940	918	925
Algarve	534	598	581	275	290	303	290	323	329	308	303	316	370	361	430	402
R.A. Açores	463	578	279	269	521	257	-	-	-	-	-	128	203	146	217	192
R.A. Madeira	882	857	842	858	867	890	2 369	1 029	1 038	1 052	1 047	1 073	1 056	1 021	962	972

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Tabela 10A - Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUTs I

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 2º CICLO														Público	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	330 377	327 240	311 729	315 183	296 332	289 482	277 154	258 257	253 517	248 364	243 735	241 637	243 246	243 650	238 475	231 207
Continente	314 052	308 192	292 307	295 909	278 018	271 407	259 125	240 637	236 405	231 723	227 808	226 311	227 845	227 663	222 766	215 866
Norte	125 806	125 633	120 946	119 385	116 266	113 208	110 186	101 817	99 740	97 335	96 170	95 038	95 692	95 083	91 799	88 810
Centro	57 655	56 973	53 874	54 163	49 542	49 177	44 913	40 824	39 505	38 405	37 666	37 091	36 777	36 919	36 296	34 520
Lisboa e V.do Tejo	101 485	97 999	90 312	95 120	85 983	83 017	79 158	74 222	73 906	73 508	72 340	72 567	73 645	73 722	73 071	72 085
Alentejo	17 473	16 274	15 800	16 140	15 151	14 780	14 092	13 173	12 923	12 487	12 031	11 564	11 440	11 322	11 041	10 156
Algarve	11 633	11 313	11 375	11 101	11 076	11 225	10 776	10 601	10 331	9 988	9 601	10 051	10 291	10 617	10 559	10 295
R.A. Açores	9 342	9 263	9 443	9 556	9 459	9 434	9 713	9 688	9 138	8 871	8 330	8 353	8 232	8 450	8 199	8 221
R.A. Madeira	6 983	7 785	9 979	9 718	8 855	8 641	8 316	7 932	7 974	7 770	7 597	6 973	7 169	7 537	7 510	7 120

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares.

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 2º CICLO														Privado	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	26 043	27 391	27 515	28 254	25 160	25 727	27 233	26 831	27 584	28 165	28 058	29 188	30 923	30 473	29 117	29 172
Continente	24 702	26 133	26 626	27 370	24 226	24 671	25 448	25 975	26 708	27 307	27 171	28 295	29 937	29 611	28 277	28 387
Norte	9 216	9 369	9 212	11 303	8 561	8 964	8 769	9 586	9 442	9 366	9 461	9 449	9 995	9 642	9 079	9 540
Centro	3 225	4 240	4 878	4 437	4 107	4 549	5 604	5 395	5 911	6 236	5 896	6 237	6 852	6 876	6 627	6 369
Lisboa e V.do Tejo	10 811	11 059	11 202	10 632	10 562	10 190	10 222	10 100	10 479	10 840	10 907	11 718	12 162	12 180	11 663	11 547
Alentejo	898	908	861	699	703	677	595	653	649	633	641	627	633	620	602	614
Algarve	552	557	473	299	293	291	258	241	227	232	266	264	295	293	306	317
R.A. Açores	647	586	251	264	270	289	89	87	87	78	91	88	213	65	104	113
R.A. Madeira	694	672	638	620	664	767	1 696	769	789	780	796	805	773	797	736	672

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Tabela 11A - Alunos matriculados, segundo o ano lectivo, por NUTs I

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 1º CICLO														Público	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	616 410	605 606	567 199	541 387	532 913	505 514	492 089	489 700	489 193	489 049	483 329	468 241	458 684	456 725	457 494	459 737
Continente	574 534	565 193	528 303	504 013	496 360	470 662	458 046	456 597	457 398	458 035	452 972	439 273	430 083	427 629	428 857	432 199
Norte	246 349	245 321	228 104	218 317	214 079	202 867	195 517	192 681	190 866	188 154	189 642	181 945	177 287	175 586	174 033	174 231
Centro	109 296	109 057	101 645	95 197	92 344	86 954	83 462	83 455	82 051	81 752	80 419	77 505	75 635	74 445	74 638	74 406
Lisboa e V.do Tejo	165 622	159 566	149 879	144 177	143 657	136 505	136 792	138 595	141 203	143 400	141 205	139 910	137 728	138 061	140 126	142 853
Alentejo	31 957	30 078	28 104	26 541	26 286	25 015	24 171	24 029	24 697	26 204	22 947	21 756	21 207	20 982	20 894	21 349
Algarve	21 310	21 171	20 571	19 781	19 994	19 321	18 104	17 837	18 581	18 525	18 759	18 157	18 226	18 555	19 166	19 360
R.A. Açores	22 340	21 549	21 079	20 287	19 457	18 750	18 229	17 712	17 240	16 761	16 390	15 568	15 498	16 138	15 749	15 435
R.A. Madeira	19 536	18 864	17 817	17 087	17 096	16 102	15 814	15 391	14 555	14 253	13 967	13 400	13 103	12 958	12 888	12 103

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

Ano lectivo NUTs I e II	ENSINO BÁSICO - 1º CICLO														Privado	
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 ⁽¹⁾	2005/06 ⁽¹⁾
Portugal	53 115	52 699	46 498	44 647	47 570	47 210	46 033	45 412	49 080	50 894	52 251	51 970	49 788	49 396	50 120	51 559
Continente	48 756	48 385	42 264	40 432	43 357	43 009	42 777	41 260	45 085	46 850	48 249	47 924	45 809	45 527	46 373	47 862
Norte	13 761	14 216	11 396	12 039	12 211	12 428	12 580	12 291	13 279	13 499	14 707	14 047	13 509	13 203	13 498	14 151
Centro	3 368	3 492	3 230	3 507	3 385	3 336	3 473	3 490	3 781	4 222	4 451	4 365	4 309	4 394	4 331	4 513
Lisboa e V.do Tejo	29 173	28 205	25 361	22 822	25 770	25 392	24 916	23 685	26 150	26 835	26 850	27 286	25 772	25 813	26 262	27 002
Alentejo	909	883	841	746	693	657	652	618	665	955	849	868	854	860	879	801
Algarve	1 545	1 589	1 436	1 318	1 298	1 196	1 156	1 176	1 210	1 339	1 392	1 358	1 365	1 257	1 403	1 395
R.A. Açores	952	985	995	977	981	966	962	947	917	877	864	880	845	843	757	848
R.A. Madeira	3 407	3 329	3 239	3 238	3 232	3 235	2 294	3 205	3 078	3 167	3 138	3 166	3 134	3 026	2 990	2 849

Fonte: GEPE // ME

(1) Dados preliminares

ANEXO V - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, DA REDE PÚBLICA, DE DIREITO PRIVADO COM CONTRATO DE ASSOCIAÇÃO

(fonte: FLE, Março/2011)

REGIÃO (NUTS II)	CONCELHO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	
Norte	Macedo de Cavaleiros	Colégio Ultramarino de N. ^a Sr. ^a da Paz	
	Mirandela	Colégio da Torre D. ^a Chama	
	Cabeceiras de Basto	Externato S. Miguel de Refojos	
	Vila Nova de Famalicão		DIDÁXIS -Cooperativa de Ensino
			Externato Delfim Ferreira
			Escola Cooperativa Vale de S. Cosme
	Vizela		Colégio Vizela
			Instituto Silva Monteiro (Colégio do Vale)
	Barcelos		DIDÁLVI - Cooperativa de Ensino de Alvito-São Pedro, CRL
			Colégio La Salle
	Braga	ALFACOOOP -Externato Infante D. Henrique	
	Lamego	Escola de Formação Social Rural de Lamego	
	Peso da Régua	Colégio Salesiano de Poiares	
	Vila Real	Colégio N. ^a Sr. ^a da Boavista	
	Santa Maria da Feira	Colégio Liceal de St. ^a Maria de Lamas	
	Gondomar	Externato Liceal Paulo VI	
	Maia	INED -Instituto de Educação e Desenvolvimento	
	Porto	Colégio dos Órfãos do Porto	
	Santo Tirso	Instituto Nun'Alvares	
Vila Nova de Gaia		Colégio de Gaia	
		Colégio Internato dos Carvalhos	
Caminha	ANCORENSIS -Cooperativa de Ensino		
Vila Nova de Cerveira	Colégio de Campos		
Amarante		Externato Vila Meã	
		Colégio de S. Gonçalo	
Resende	Externato D. Afonso Henriques		
Centro	Cantanhede	Centro de Estudos Educativos de Ançã	
		Escola Pedro Teixeira	
	Coimbra	Instituto de Almalaguês	

	Colégio Rainha St. ^a Isabel
	Colégio S. Teotónio
	Colégio Apostólico da Imaculada Conceição
	Colégio S. José
	Colégio de S. Martinho
	Instituto Educativo de Lordemão
	Cooperativa de Ensino de Coimbra
	Instituto Educativo de Souselas
Figueira da Foz	Colégio de Quiaios
Soure	Instituto Pedro Hispano
Águeda	Instituto Duarte Lemos
Albergaria-a-Velha	Colégio de Albergaria
Anadia	Colégio N. ^a Sr. ^a da Assunção
	Colégio Salesiano S. João Bosco
Aveiro	Colégio D. José I
	Estabelecimento de Ensino St. ^a Joana
Oliveira do Bairro	Instituto de Promoção Social de Bustos
Vagos	Colégio do Calvão – Colégio Diocesano de N. ^a Sr. ^a da Apresentação
Guarda	Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca
Manteigas	Externato de N. ^a Sr. ^a de Fátima
Sabugal	Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca
	Externato Secundário do Souto
Covilhã	Externato N. ^a Sr. ^a dos Remédios
Fundão	Externato Capitão Santiago de Carvalho
Seia	Externato Evaristo Nogueira
	Escola Básica Integrada e Secundária “Jean Piaget”
Viseu	Colégio da Imaculada Conceição
	Colégio Via Sacra
Ansião	Instituto Vasco da Gama
Proença-a-Nova	Instituto de S. Tiago
Sertã	Instituto Vaz Serra
Batalha	Colégio de S. Mamede
Leiria	Colégio Dinis de Melo
	Colégio Conciliar de Maria Imaculada

	Colégio de N. ^a Sr. ^a do Rosário de Fátima
	Colégio Sr. dos Milagres
	Colégio Dr. Luís Pereira da Costa
	Escola de Formação Social Rural de Leiria
Pombal	Externato Liceal de Albergaria dos Doze
	Instituto Dom João V
	Colégio “ <i>João de Barros</i> ”
	Colégio de Cidade Roda
Porto de Mós	Instituto Educativo do Juncal
	Centro de Estudos de Fátima
Ourém	Colégio do Sagrado Coração de Maria
	Colégio S. Miguel
Alcobaça	Externato Cooperativo da Benedita
	Colégio Frei S. Cristóvão
Caldas da Rainha	Colégio Rainha D. ^a Leonor
Nazaré	Externato D. Fuas Roupinho
Torres Vedras	Externato de Penafirme
Santarém	Colégio Infante Santo
Cascais	Escola Salesiana de Manique
Lisboa	Colégio S. João de Brito
Lisboa e Vale do Tejo	Externato Bartolomeu Dias
Loures	Colégio Miramar
Mafra	Colégio St. ^o André
Odivelas	Externato Júlio César
Arruda dos Vinhos	Externato João Alberto Faria
Alentejo	Colégio de N. ^a Sr. ^a da Graça
Odemira	Cooperativa de Ensino do Concelho de Alvito
Alvito	
Beja	Externato “ <i>António Sérgio</i> ”

ANEXO VI – GLOSSÁRIO DE TERMOS, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

(fonte: FLE, Janeiro/2011)

- REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO²² – Conjunto de escolas que compõe o universo escolar de acesso universal e gratuito. É constituída por todas as escolas – privadas e estatais – que manifestem interesse em aderir e cumpram, cumulativamente, os requisitos estabelecidos pela lei, designadamente em termos de infra-estruturas, equipamentos, componente obrigatória dos currículos, gratuidade e não selecção dos alunos (excepto no caso das escolas artísticas ou vocacionais, cuja selecção é natural).

CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS:	Rede Pública	Rede Independente
	Estatais	As actuais escolas estatais em geral
Privadas	As actuais escolas privadas com <i>contratos de associação</i>	As actuais escolas privadas em geral

- SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO – Serviço educativo prestado por uma escola da **Rede Pública de Educação**.
- REDE INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO²³ – Conjunto de todas as escolas que não integram a **Rede Pública de Educação**. As escolas da **Rede Independente de Educação** podem ser privadas ou estatais, fazer ou não fazer selecção de alunos através de testes de aptidão e são livres de cobrar propinas. As **escolas independentes** podem ou não receber financiamento estatal, mas, se este existir, é normalmente inferior ao que é recebido pelas escolas da Rede pública.
- SERVIÇO INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO – Serviço educativo prestado por uma escola da **Rede Independente de Educação**.

²² Quando a procura de uma determinada escola for superior às vagas, a selecção deverá ser feita por “*lotaria*”, depois de se aplicarem as prioridades em função da vizinhança, presença de irmãos, etc. São as **escolas públicas**, que tanto podem ser detidas por entidades privadas como pelo Estado. Têm maior ou menor autonomia conforme os países, recebendo, em todos os casos, financiamento público, para garantir a total gratuidade do ensino aí ministrado.

²³ O valor social do seu serviço de educação é inferior ao das escolas da Rede Pública porque estas últimas obrigam-se a aceitar todo e qualquer aluno, em igualdade de oportunidades, designadamente não cobrando propinas superiores ao financiamento concedido pelo Estado às famílias. A maior parte das escolas privadas pertencem a esta Rede Independente. Mas também há escolas estatais que caem nesta classificação; são os casos do Colégio Militar e do Instituto de Odivelas, que sendo instituições estatais, não são escolas públicas.

- ESCOLA ESTATAL²⁴ – Escola detida e gerida pelo Estado, quer seja o Estado Central, um Município ou qualquer outra entidade que dele faça parte. Trata-se de um critério de propriedade. Em Portugal, vulgarmente, e erradamente, tendemos a reduzir a escola pública à escola estatal.
- ESCOLA PRIVADA – Escola privada é a escola que é propriedade de entidade privada. Trata-se de um critério de propriedade que nada tem que ver com a natureza do serviço de educação prestado, o qual pode ser público ou independente.
- ESCOLHA DA ESCOLA – Possibilidade de os pais escolherem a escola no âmbito da **escola pública de educação**, ou seja, de escolherem, no âmbito do serviço público de educação, a escola que consideram mais adequada para o(s) seu(s) filho(s).
 - a) A Escolha da Escola e a Declaração Universal dos Direitos do Homem,
 - *“Aos pais pertence a prioridade de escolher o género de educação a dar aos filhos”* (art. 26º, n.º 3);
 - b) A Escolha da Escola e a Constituição da República Portuguesa,
 - *“É garantida a liberdade de aprender e ensinar”* (art. 43º, n.º 1);
 - *“O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”* (art. 43º, n.º 2);
 - *“A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”* (art. 67.º, n.º 1).
- ESCOLHA DA ESCOLA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO – Pela sua natureza, o serviço público de educação tem de ser integralmente suportado pelo Estado, de modo a ser universal e gratuito. Existem várias formas de financiar a Escolha da Escola pelas famílias, de forma a garantir que essa escolha não lhes é vedada por falta de recursos económicos. Importa referir que o objectivo é financiar as famílias, mesmo quando, por razões burocráticas, os fundos são entregues directamente à escola e não entregues às famílias, para posterior entrega àquelas. Os instrumentos mais comuns são:

²⁴ Ora, uma escola pode pertencer ao Estado e não ser pública. Uma escola do Estado que faz selecção de alunos e/ou cobra propinas não é uma escola pública, é uma escola estatal não pública. Exemplos de escolas estatais não públicas em Portugal são o Colégio Militar e o Colégio de Odivelas.

- a) **Escolas Estatais** – As famílias com filhos nas escolas estatais são financiadas na medida em que o Estado paga os custos das escolas – de funcionamento corrente e de investimento – com fundos do Ministério da Educação, dos Municípios, do PIDAC, da União Europeia, do Parque Escolar, etc. O financiamento por aluno torna-se um pouco translúcido, variando de ano para ano, especialmente na componente investimento.
- b) **Escolas com Contrato de Associação**²⁵ – O financiamento à família é entregue directamente à escola da sua escolha, sob forma de uma dotação do Estado, de acordo com um valor por aluno, por turma ou outra fórmula, consoante os países.
- c) **Escolas com Contratos de Patrocínio** – São uma variante dos contratos de associação, celebrados com escolas privadas que leccionam o ensino artístico especializado. O Estado paga um valor fixo por aluno.
- d) **Vale-Ensino** (vulgo **cheque-ensino**) – Apesar do nome, os fundos são geralmente entregues directamente às escolas escolhidas pelas famílias. O seu carácter distintivo é tratar-se sempre de um valor por aluno e não por turma ou outra fórmula qualquer.
- **ESCOLHA DA ESCOLA NA REDE INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO** – As escolas independentes também contribuem para o “*bem público*”, apesar de não pertencerem à **Rede Pública de Educação**. Nesse sentido, é natural que o Estado também dê um contributo às famílias que pretendem escolher uma determinada **escola independente** para um seu filho, embora se justifique que, em geral, esse contributo seja inferior ao que a família receberia se a escola pertencesse à **Rede Pública de Educação**. É que o valor social do seu serviço de educação é inferior ao das escolas da Rede Pública porque estas últimas obrigam-se a aceitar todo e qualquer aluno, em igualdade de oportunidades, designadamente não cobrando propinas superiores ao financiamento concedido pelo Estado às famílias. Em Portugal existem alguns instrumentos de financiamento parcial da escolha de escolas independentes, embora o seu montante seja muito modesto. Os mais comuns são:

²⁵ O financiamento por aluno é o que melhor promove a liberdade de aprender e ensinar, na medida em que dá maior autonomia às escolas na organização do ensino.

O valor varia muito de país para país, mas tende a aproximar-se do valor equivalente ao custo por aluno nas escolas estatais nas mesmas circunstâncias, tipo de ensino, localização, necessidades especiais, etc. Actualmente, existem em Portugal apenas 93 escolas com Contratos de Associação, que servem cerca de 53.000 alunos. São designadas por “escuelas concertadas” em Espanha, por “écoles avec contrat d'association” em França, por “charter schools” nos E.U.A.

- a) **Contratos de desenvolvimento** – Destinam-se às famílias com filhos no pré-escolar e com um rendimento *per capita* inferior a 540 euros e que pretendam que os seus filhos frequentem uma escola independente que tenha este tipo de contrato com o Estado. Há quatro escalões e podem receber entre € 500 e € 1000 anuais, no máximo. Em Portugal o subsídio é entregue directamente às escolas mas é um financiamento ao aluno.
- b) **Contratos Simples** – Destinam-se às famílias com filhos do 1º ao 12º ano e com um rendimento *per capita* inferior a 540 euros e que pretendam que os seus filhos frequentem uma escola independente que tenha este tipo de contrato com o Estado. Há quatro escalões e podem receber entre € 380 e € 1200 anuais, no máximo. Em Portugal são entregues directamente às escolas, mas trata-se de um financiamento ao aluno.
- c) **Deduções Fiscais** – Instrumento muito limitado na medida em que só podem ser utilizados por quem tem colecta fiscal e tem um tecto muito baixo em Portugal (máximo para despesas de todo o agregado com educação, saúde, formação, etc., entre um mínimo de 800 euros e um máximo de 1.100 euros, consoante o escalão de IRS do agregado familiar).
- **CUSTO/ALUNO** – O custo/aluno varia de escola para escola e em função de diversos factores tais como o grau de ensino, os salários dos respectivos professores e do pessoal não docente, as acções de formação, a manutenção corrente dos edifícios, os investimentos nas infra-estruturas e nos equipamentos e os custos dos fornecimentos externos de segurança, limpeza, etc. Não é, por isso, atribuir qualquer valor a um determinado montante de custo/aluno sem se conhecer com exactidão quais os elementos que entram no seu cálculo. Em termos médios globais, temos:
 - a) **Custos/aluno nas escolas estatais** – Não dispomos destes valores para os diferentes graus de ensino, uma vez que não são divulgados pelo Governo, estando as suas componentes dispersas por várias entidades da Administração Central, Local e Empresas públicas (Ministério da Educação, dos Municípios, do PIDAC, Fundos da União Europeia, do Parque Escolar, e outros). Em nome da transparência, o Estado tem a obrigação de divulgar estes dados aos contribuintes. Estes valores, para cada grau de ensino, definem os montantes por aluno que o

Estado deverá entregar às escolas, quer estatais quer privadas, da **Rede Pública de Educação**.

- b) **Custo/aluno numa escola com Contrato de Associação** – Até Janeiro de 2011 cada aluno que frequentava uma escola com contrato de associação, custava em média €4.200/ano ao Estado (Fonte AEEP);
- c) **Eficiência do Sistema Educativo** – Relação entre (A) a custo/aluno para o conjunto de todo o sistema de ensino a dividir pelo PIB/habitante e (B) um índice composto dos resultados obtidos em matemática, ciências e escrita/leitura pelos alunos que integram os testes internacionais PISA.