

Escolas entre o público e o privado – percepções de diretores portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas

Schools between the public and the private – perceptions of Portuguese principals about the private management of public school

Escuelas entre lo público y lo privado – percepciones de directores portugueses sobre la gestión de las escuelas públicas privadas

Mariline Santos

Universidade de Aveiro/CIDTFF

mariline.santos@ua.pt

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

António Neto-Mendes

Universidade de Aveiro/CIDTFF

amendes@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

Resumo

A privatização da gestão das escolas públicas conheceu vários desenvolvimentos, entre os quais se contam as *charter schools* (Estados Unidos da América). Comparativamente às escolas públicas tradicionais, possuem maior autonomia para definir projetos educativos e gerir recursos financeiros e humanos. Sob o lema da liberdade de escolha e da modernização da administração pública, este modelo de escolas foi adotado em diversos países tendo também surgido em Portugal, em 2013, uma proposta denominada de “escolas independentes”. Dada a moção de rejeição ao XX Governo em 2015, este “quase-projeto” acabou por não ser implementado, ou sequer debatido o seu desenvolvimento. O presente estudo, de cariz metodológico predominantemente quantitativo, pretende retomar esse debate e analisar as percepções de diretores portugueses de escolas públicas sobre a gestão privada da escola, vantagens e desvantagens da mesma, tendo por referência as experiências existentes noutros países. Os dados recolhidos por inquérito por questionário, aplicado a nível nacional, foi preenchido por 81 (10%) diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Concluiu-se que, apesar de 47% dos inquiridos conhecer a existência deste modelo de escolas públicas noutros países, apenas 22% conhece o seu funcionamento; 75% discorda da atribuição da gestão das escolas ao sector privado; por outro lado, a autonomia para a definição de projetos educativos e para a gestão de recursos



humanos são as características do modelo mais valorizadas pelos diretores; o aumento de segregação e a diminuição da equidade que este modelo de escolas pode potenciar estão entre as desvantagens mais preocupantes.

Palavras-chave: Privatização; Escola Pública; Charter school; Escolas independentes; Portugal.

Abstract

The privatization of the management of public schools has seen several developments, including charter schools (United States of America). Compared to traditional public schools, they have greater autonomy to define educational projects and manage financial and human resources. Under the motto of freedom of choice and modernization of public administration, this model of schools was adopted in several countries and appeared in Portugal, in 2013, a proposal called “independent schools”. Given the motion to reject the XX Government in 2015, this “quasi-project” ended up not being implemented, or even debated its implementation. This study, of a predominantly quantitative methodological nature, intends to resume this debate and analyze the perceptions of Portuguese directors of public schools about the private management of the school, advantages, and disadvantages of it, having as reference the existing experiences in other countries. The data collected by a questionnaire survey, applied at national level, was completed by 81 (10%) heads of school clusters and non-clustered schools. It was concluded that, although 47% of respondents know about the existence of this model of public schools in other countries, only 22% know how it works; 75% disagree with the attribution of school management to the private sector; on the other hand, autonomy for the definition of educational projects and for the management of human resources are the characteristics of the model most valued by the directors; The increase in segregation and the decrease in equity that this model of schools can foster are among the most worrying disadvantages.

Keywords: Privatization; Public School. Charter School; Independent Schools; Portugal.

Resumen

La privatización de la gestión de las escuelas públicas ha experimentado varios acontecimientos, incluidas las *charter schools* (Estados Unidos de América). En comparación con las escuelas públicas tradicionales, tienen mayor autonomía para definir proyectos educativos y administrar recursos financieros y humanos. Bajo el lema de la libertad de elección y la modernización de la administración pública, este modelo de escuelas fue adoptado en varios países y también apareció en Portugal, en 2013, una propuesta llamada “escuelas independientes”. Ante la moción de rechazo al XX Gobierno en 2015, este “cuasi-proyecto” terminó por no implementarse, o incluso debatió su implementación. Este estudio, de naturaleza metodológica predominantemente cuantitativa, pretende retomar este debate y analizar las percepciones de los directores portugueses de escuelas públicas sobre la gestión privada de la escuela, ventajas y desventajas de esta, teniendo como referencia las experiencias existentes en otros países. Los datos recopilados por una encuesta de cuestionario, aplicada a nivel nacional, fueron completados por 81 (10%) directores de grupos escolares y escuelas no agrupadas. Se concluyó que, aunque el 47% de los encuestados conoce la existencia de este modelo de escuelas públicas en otros países, solo el 22% sabe cómo funciona; El 75% no está de

acuerdo con la atribución de la gestión escolar al sector privado; Por otro lado, la autonomía para la definición de proyectos educativos y para la gestión de recursos humanos son las características del modelo más valorado por los directores; El aumento de la segregación y la disminución de la equidad que este modelo de escuelas puede fomentar se encuentran entre las desventajas más preocupantes.

Palabras Clave: Privatización; Escuela Pública; Charter School; Escuelas Independientes; Portugal.

Introdução

O envolvimento do sector privado na prestação de serviços tradicionalmente prestados pelo Estado tem sido globalmente observado enquanto sinónimo de modernização da administração pública (Díez-Gutiérrez, 2020; Jules & Jefferson, 2016).

Esta “governança híbrida neoliberal”¹ (Díez-Gutiérrez, 2020), associada à Nova Gestão Pública, privilegia a prestação de serviços pelo sector privado pela sua suposta superioridade em termos de eficiência e eficácia, dando origem a uma diversidade de Parcerias Público Privadas (PPP) na prestação de serviços públicos (Jules & Jefferson, 2016; Lima, 2018; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022). Das PPP associadas à Educação, tendo em conta o foco deste artigo, destacamos um modelo de escola denominada de *charter schools* (CS).

Com origem nos Estados Unidos da América (EUA), em 1991, as CS podem ser definidas como escolas públicas geridas por entidades privadas. Estas entidades gestoras podem ser constituídas por docentes, pais e encarregados de educação, empresas e outros atores da sociedade civil, em consórcio ou individualmente. São escolas de frequência gratuita, financiadas principalmente pelo estado que, dependendo das políticas de contratualização e da regulamentação de cada estado, podem obter financiamento alternativo (fundações, empresas, outras organizações e mecenas) e ter fins lucrativos. Estas escolas podem ser encerradas em caso de incumprimento de contrato (Thompson et al., 2022; Verger et al., 2017).

A primeira CS surgiu no decurso de uma reforma educativa justificada pela alegada falência da escola pública e pelo baixo desempenho dos alunos em testes internacionais (Lee, 2018; Mullen & Bartlett, 2022). Estando atualmente presentes em 44 dos 50 estados norte-americanos (Candipan & Brazil, 2022), foram implementadas em torno de um conjunto de promessas que, de acordo com a investigação académica, nem sempre se verificam, como abordaremos a seguir (Ball, 2018; Mullen & Bartlett, 2022).

Teoricamente, teriam corpo docente qualificado, com melhor formação e maior experiência pedagógica. Os docentes teriam também maiores oportunidades em termos de progressão e desenvolvimento profissional e melhores condições laborais, o que traria maior motivação contribuindo para um clima de escola favorável ao sucesso educativo (Castro et al., 2022; Pineda et al., 2022).

¹ Tradução dos autores

Na prática, os professores são geralmente menos experientes, sendo que, em alguns estados, existe a possibilidade de se contratarem docentes sem habilitações, ou sem formação pedagógica (Castro et al., 2022; Mullen & Bartlett, 2022). Quanto à melhoria das condições laborais, estudos demonstram igualmente que, em determinados locais, são piores comparativamente às escolas públicas tradicionais – vencimentos mais baixos, contratos precários, dias, semanas de trabalho e anos letivos mais longos, menos proteção social – principalmente nos estados onde as CS podem obter lucro (Castro et al., 2022; Dallavis & Berends, 2023; Thompson et al., 2022).

Uma outra promessa associada à abertura das CS prende-se com a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Estudos referem a existência de evidências de que o desempenho dos alunos é melhor em determinadas CS, no entanto, as diferenças entre CS e escolas públicas tradicionais não são significativas (Cohodes, 2018; Mullen & Bartlett, 2022). De acordo com os autores analisados, a melhoria dos resultados no desempenho dos alunos pode inclusivamente ser justificada pela menor deserção de bons alunos das CS, pela seleção de alunos por parte da própria escola, ou pelo trabalho suplementar de apoio realizado pelos docentes, inclusive aos fins de semana, interrupções letivas e durante as férias escolares (Cohodes, 2018; Edwards Jr. & López, 2019; Torres & Golann, 2018).

Comparativamente às escolas públicas tradicionais, as CS teriam maior autonomia na sua organização (definição de calendários e ano letivo, organização de turmas), gestão de recursos humanos (contratação direta de pessoal docente e outros técnicos), gestão financeira (financiamento alternativos, lucro), gestão pedagógica (definição do currículo, planos de estudos, projetos educativos, correntes pedagógicas diferenciadas/inovadoras). Contudo, na prática, essa autonomia não se manifesta completamente (Baxter & Cornforth, 2021; Thompson et al., 2022). Por exemplo, no âmbito curricular e das práticas pedagógicas, a pressão relacionada com os resultados dos alunos, que pode afetar a renovação de contratos, muitas vezes leva à padronização curricular focando-o nas disciplinas ou áreas sujeitas a avaliação externa (exames nacionais e internacionais) (Pineda et al., 2022; Zancajo et al., 2021).

Finalmente refira-se a questão da liberdade de escolha da escola, um dos motes em torno do qual surgiram as CS. Apesar desta ser encarada pelos seus defensores como um impulsor de melhoria dentro dos sistemas educativos, a investigação académica demonstra que a liberdade de escolha potencia a segregação e amplia as disparidades sociais, principalmente entre segmentos minoritários da população. Isso é evidente, no caso dos EUA, na população migrante, devido à falta de domínio do idioma do país de acolhimento, e na população desfavorecida em termos culturais ou económicos, pela falta de acesso a informação que lhes permita exercer plenamente o seu direito de escolha (Lubienski, 2017; Rowe & Lubienski, 2017; Zancajo & Bonal, 2020).

Embora as evidências científicas apontem mais aspetos negativos do que positivos (Mullen & Bartlett, 2022), o modelo *charter school* disseminou-se rapidamente para outros locais, especialmente em países onde a ideologia neoliberal é predominante ou onde o apoio à administração estatal direta de serviços públicos é menor (Verger et al., 2017). As CS foram adotadas na Nova Zelândia e no Canadá e serviram de modelo para os *Colégio en Concesión* na Colômbia,

as *Academies* na Inglaterra e as *Friskolor* na Suécia (Verger et al., 2017) tendo sido também estudada a sua implementação no Brasil (Adrião, 2014; Nazareth, 2019).

Em Portugal, em 2013, durante o XIX Governo Constitucional, surgiu uma proposta denominada de “escolas independentes”, um “quase-projeto” de *charter school* (Santos, 2016, p. 89) que acabou por não ser concretizado, conforme veremos no próximo ponto.

Escolas independentes – o “quase-projeto” português

A primeira referência ao termo “escolas independentes” emerge com o XIX Governo Constitucional, em funções entre 2011-2015, num documento provisório intitulado “Guião para a Reforma de Estado – um Estado Melhor” (GRE), em 2013.

Analisando o GRE, logo no índice e num ponto denominado “Um Estado Moderno no Séc. XXI”, podemos ler o seguinte: “3.9 Educação: propostas de autonomia, liberdade de escolha e escolas independentes” (Governo de Portugal, 2013, p. 5). Partindo da perspectiva de que um Estado moderno pressupõe, para além do estado central e local, a participação dos “setores cooperativo, privado e social”, o GRE refere a necessidade de se dar “um novo impulso à qualidade do ensino” e de se impulsionar a liberdade de escolha das famílias (Governo de Portugal, 2013, p. 71), apresentando como uma das vias para atingir esse objetivo a abertura de “escolas independentes” (Governo de Portugal, 2013, p. 73).

Na versão definitiva do documento, publicada em 2014, surge uma segunda referência no “Mapa Operativo” enquanto medida a implementar a partir do ano de 2015: “Criar “escolas independentes” dando oportunidade à comunidade de professores do ensino público de se organizar num projeto de escola específico, garantindo à sociedade e à comunidade a escolha de projetos de escola mais diferenciados” (Governo de Portugal, 2014, p. 94).

Posteriormente, o programa eleitoral “Portugal à Frente” apresentado pela coligação PSD/CDS às legislativas de 2015, acrescenta que as “escolas independentes” poderiam partir de projetos apresentados não só pelos professores, mas também da iniciativa privada, através de “consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 21). Esta informação repete-se no Programa Governamental do XX Governo, aquando da sua formação, em outubro de 2015.

Se atentarmos numa definição de CS e a compararmos com a definição de escolas independentes presente no GRE (Quadro 1), conseguimos perceber as semelhanças entre os modelos de escolas.



Quadro 1. Conceito de *charter school* vs escolas independentes

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

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

A referência às “escolas independentes” decorre das “propostas para maior autonomia e liberdade de escolha” (Governo de Portugal, 2014, p. 56), da promoção da “qualidade do ensino” através da “concorrência saudável entre municípios” (Governo de Portugal, 2013, p. 72) e da redução da despesa pública (Governo de Portugal, 2013, p. 70), princípios a que se associam as CS nos EUA.

O XX Governo Constitucional foi demitido pouco tempo após a sua formação, a 26 de novembro de 2015, em consequência da apresentação de moções de rejeição ao seu programa governamental pelos partidos de oposição. A mudança de Governo e o início de um novo ciclo político, com o XXI Governo Constitucional, provocaram um retrocesso de parte das propostas de fomento de mercado onde se incluíam as “escolas independentes” e, conseqüentemente, o fim do debate.

Com este estudo pretendemos retomar o debate e conhecer as perceções de diretores de escolas públicas sobre a privatização da gestão, conforme o detalhado na próxima secção.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo, parte de uma investigação em curso, tem como objetivo identificar e analisar as perceções dos diretores de Agrupamentos de Escola/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) em Portugal Continental relativamente à gestão privada da escola pública. Pretende também conhecer as opiniões dos diretores das escolas públicas sobre a eventual implementação de um modelo semelhante em Portugal.

Ao considerar o universo a ser inquirido, optámos pelo Inquérito por Questionário (IQ) para a recolha de dados. As principais vantagens desta técnica residem na capacidade de se coletarem, quantificarem e analisarem estatisticamente dados que possibilitam a obtenção de uma representatividade da população em questão (Cohen et al., 2018; Quivy & Campenhoudt, 2013).

Não tendo sido identificado nos vários estudos analisados a existência de um IQ passível de ser adaptado à presente investigação, foi necessário construir e validar um novo instrumento. Assim, numa primeira fase, com base na análise feita inicialmente em Santos (2016) e numa revisão de literatura sobre as CS, construiu-se uma matriz a partir da qual se elaborou o IQ.

Antes de cada bloco de questões foram introduzidos pequenos textos informativos. Estas informações prévias serviram para: esclarecer aspetos relacionados com o modelo *charter schools*, principais características e o seu funcionamento; apresentar a proposta de “escolas independentes” feita em 2013. Pretendeu-se, assim, evitar que o desconhecimento dos inquiridos pudesse comprometer os objetivos do estudo.

A primeira versão do IQ foi submetida a análise por um painel de especialistas composto por dois investigadores da área das Ciências da Educação e um das Ciências Políticas para se avaliar tanto a fiabilidade como a validade do instrumento (Cohen et al., 2018; Hill & Hill, 2012).

Após este processo, o IQ foi modificado de acordo com as sugestões de melhoria apresentadas. Em seguida, foi realizado um pré-teste com os mesmos especialistas e três docentes em exercício de funções em AE/ENA para determinar o tempo necessário para preencher o questionário e avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento pelos respondentes (Coutinho, 2018).

Na versão final, para além de uma secção destinada ao levantamento de dados sociodemográficos, o IQ possuía sete outras secções e era composto por 13 questões. Dessas questões, 12 eram fechadas e de resposta obrigatória, enquanto uma era aberta e opcional.

No que se refere às questões fechadas, as respostas foram recolhidas através de escalas de intensidade ou de apreciação (Cohen et al., 2018). A cada afirmação, associaram-se cinco opções de resposta, das quais cada inquirido deveria selecionar apenas uma de acordo com o seu nível de concordância (Discordo totalmente - DT; Discordo parcialmente - DP; Não concordo nem discordo - NC/ND; Concordo parcialmente - DP; Concordo totalmente - CT) ou nível de importância (de um a cinco). Os dados recolhidos nas questões fechadas foram alvo de análise estatística descritiva, com recurso ao Microsoft Excel.

Após salvaguardar as questões relacionadas ao Regulamento Geral de Proteção de Dados, o estudo foi validado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade (a identificar) tendo obtido parecer favorável (a identificar). Além disso, o IQ obteve autorização para implementação pela Direção Geral da Educação do Ministério da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). A validação e autorização garantem a conformidade ética e legal do IQ e permitem que seja aplicado de acordo com as normas e procedimentos estabelecidos. Foi também garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados recolhidos para a presente investigação.

O IQ foi aplicado online, através de formulário digital, enviado por e-mail às direções dos 809 AE/ENA escolas de Portugal Continental². Durante o tempo em que o IQ esteve disponível para preenchimento, obtivemos uma taxa de resposta que corresponde a 10% do universo, por terem sido submetidos 81 IQ totalmente preenchidos.

² Devido às especificidades político-administrativas dos dois territórios, não foram inquiridos os docentes das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Resultados

Fazendo uma análise dos dados que permitem a caracterização da amostra (Tabela 1), observamos que a grande maioria dos diretores possui mais de 45 anos de idade: 40,7 % possuem entre 46 e 55 e 38,3% possuem entre 56 e 65 anos de idade.

Relativamente ao grupo de recrutamento (GR), Matemática e Ciências Experimentais possui maior representatividade (35, 8%) e o GR de Educação Pré-escolar, a menor (1,2%).

Quanto às habilitações académicas, 40,7% possui licenciatura ou equiparado e 59,3% mestrado ou doutoramento.

Os diretores que constituem a amostra dirigem na sua maioria AE/ENA de pequena/média dimensão, isto é, até 1000 alunos, 34% e de 1001 a 1500 alunos, 24,7%.

Tabela 1. Dados dos participantes

Dados	intervalo	n	%
Idade	26 - 35	1	1,2%
	36 - 45	7	8,6%
	46 - 55	33	40,7%
	56 - 65	31	38,3%
	> de 65	8	9,9%
	NR	1	1,2%
Grupo de Recrutamento	Educação Pré-Escolar	1	1,2%
	1.º CEB	6	7,4%
	Matemática e Ciências Experimentais	29	35,8%
	Expressões	12	14,8%
	Ciências Sociais e Humanas	13	16,0%
	Línguas	14	17,3%
	Educação Especial	5	6,2%
NR	1	1,2%	
Habilitações	Curso técnico superior	0	0,0%
	Bacharelato	0	0,0%
	Licenciatura (ou equiparado)	33	40,7%
	Mestrado/Doutoramento	48	59,3%
	NR	0	0,0%
Dimensão do AEE/ENA	Até 1000 alunos	28	34%
	De 1001 a 1500 alunos	20	24,7%
	De 1501 a 2000 alunos	13	16%
	De 2000 a 2500 alunos	13	16%
	Mais de 2500 alunos	6	7,4%
	NR	1	1,2%

O primeiro grupo de questões teria como objetivo observar o conhecimento que os participantes teriam sobre a existência de CS noutros sistemas educativos, bem como do seu

funcionamento, e sobre a intenção do XIX Governo Constitucional de implementar um modelo de escolas semelhante.

Tabela 2. Conhecimento sobre a existência e o funcionamento das charter schools

Opção a selecionar:	n	%
Conhece o funcionamento de escolas públicas geridas por entidades privadas existente noutros países.	18	22,2%
Já ouviu falar em escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas desconhece o seu funcionamento.	38	46,9%
Desconhece a existência desse modelo de escolas públicas noutros países	25	30,9%

Quando questionados sobre a existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, apesar de 46,9 % terem conhecimento da existência deste modelo de escolas, apenas 22,2% dos diretores afirmaram conhecer o seu funcionamento. 30,9% dos inquiridos desconhecem a existência deste modelo de escolas públicas (Tabela 2).

Relativamente à proposta de “escolas independentes” do XIX Governo Constitucional, 54,3% dos inquiridos referem ter tomado conhecimento da mesma e 45,7% admitem nunca ter ouvido falar dessa proposta (Tabela 3).

Tabela 3. Conhecimento sobre a proposta de implementação de “escolas independentes”

Opção a selecionar:	n	%
Teve conhecimento que o XIX Governo português (em 2015) ponderou implementar um modelo semelhante de escolas que denominou de “escolas independentes”.	44	54,3%
Nunca ouviu falar nessa proposta/Não teve conhecimento dessa proposta.	37	45,7%

Tabela 4. Possibilidade da gestão privada das escolas públicas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	65,4%	9,9%	2,5%	17,3%	4,9%
Deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	66,7%	12,3%	4,9%	9,9%	6,2%
Não deveria existir a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	21,0%	12,3%	6,2%	9,9%	50,6%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	17,3%	4,9%	3,7%	21,0%	53,1%

O segundo grupo de questões incidia sobretudo sobre a possibilidade das escolas públicas serem geridas por entidades privadas (Tabela 4) e na constituição das entidades gestoras (Tabela 5).

Como se pode observar na Tabela 4, 65,4% dos diretores discordam totalmente e 9,9% discordam parcialmente da possibilidade da gestão privada sob interferência mínima do governo central, o que perfaz um nível de 75,3% de discordância. Essas percentagens aumentam quando se fala em associar a gestão privada à interferência do governo local: 66,7% da amostra discorda totalmente e 12,3% discorda parcialmente, perfazendo 79% de discordância.

A percentagem de diretores que concorda com a manutenção da exclusividade da gestão da escola sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local) situa-se nos 74% (53,1 % concorda totalmente e 21% concorda parcialmente).

Mediante a possibilidade da gestão da escola pública poder ser atribuída ao setor privado, questionou-se sobre a constituição das entidades gestoras (Tabela 5).

Como podemos observar, quando as entidades gestoras não incluem docentes na sua constituição, o nível de discordância é elevado, mantendo-se acima dos 80% se considerarmos a percentagem de discordância total e a parcial.

Detalhadamente, 86,4% dos diretores discordam com entidades constituídas apenas por associações de pais. Nos consórcios entre município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos, a percentagem de discordância é de 83,1 %. No caso da entidade gestora ser constituída apenas por entidades privadas (empresas prestadoras de serviços educativos) a discordância situa-se nos 82,7%.

Tabela 5. Constituição da entidade gestora

Uma "escola independente" deveria ser gerida...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... por uma comunidade parental (associação de pais).	80,2%	6,2%	4,9%	7,4%	1,2%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	74,1%	8,6%	3,7%	12,3%	1,2%
... em consórcio (município e docentes).	58,0%	0%	9,9%	29,6%	2,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	53,1%	12,3%	6,2%	22,2%	6,2%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	16,0%	4,9%	11,1%	29,6%	38,3%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar	45,7%	19,8%	3,7%	24,7%	6,2%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	76,5%	6,2%	4,9%	9,9%	2,5%

Sempre que a proposta de constituição de entidades gestoras integra docentes, a percentagem de discordância diminui, mas no seu cômputo mantém-se acima dos 55%.

No caso de consórcio entre município e docentes, 58% discordam totalmente, embora exista uma percentagem com algum relevo (29,6%) que concorda parcialmente com esta via. Quando se incluem associações de pais neste consórcio, a discordância aumenta para 65,4% (53,1% discordam totalmente e 12,3% discordam parcialmente).

Ao referimos entidades gestoras constituídas apenas por docentes, observamos uma diferença resultante da existência, ou não, de formação específica na área da administração escolar. Embora a percentagem de concordância com uma entidade gestora constituída por um grupo de docentes com formação em administração escolar se situe acima dos 67% (38,3% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente), ao retirarmos da condição a formação específica, os resultados invertem-se e passamos a observar uma discordância acima dos 65% (45,7% discordam totalmente e 19,8% discordam parcialmente).

Tabela 6. Nível de importância das principais vantagens associadas ao modelo

Vantagens	1	2	3	4	5
Autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas.	7,4%	1,2%	14,8%	29,6%	46,9%
Possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo.	9,9%	6,2%	12,3%	30,9%	40,7%
Contratação de professores mais competentes, selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo, ou às necessidades da escola/alunos.	7,4%	7,4%	18,5%	32,1%	34,6%
Possibilidade das famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos.	16,0%	8,6%	22,2%	28,4%	24,7%
Maior liberdade de escolha incentiva à competição entre escolas o que, por sua vez, impulsiona uma melhoria na qualidade do serviço prestado.	23,5%	12,3%	28,4%	24,7%	11,1%

Tabela 7. Nível de preocupação quanto a desvantagens associadas ao modelo

Desvantagens	1	2	3	4	5
Autonomia pedagógica condicionada/reduzida por influência da entidade gestora.	11,1%	8,6%	25,9%	16,0%	38,3%
Diminuição da equidade entre escolas públicas da mesma localidade em resultado de financiamento diferenciado e diversificado.	9,9%	7,4%	25,9%	18,5%	38,3%
Possibilidade do aumento da corrupção.	9,9%	4,9%	21,0%	19,8%	44,4%
Diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro.	11,1%	6,2%	18,5%	24,7%	39,5%
Contratação direta de docentes que obedece a outros critérios que não a competência profissional.	9,9%	4,9%	23,5%	21,0%	40,7%
Diminuição da equidade no acesso relacionada com processos de seleção de alunos por parte das escolas.	11,1%	4,9%	22,2%	19,8%	42,0%
Aumento da segregação entre escolas.	11,1%	3,7%	17,3%	22,2%	45,7%

Como referido anteriormente, as *charter schools* surgiram associadas a um conjunto de vantagens que aparecem elencadas na primeira coluna da Tabela 6. Solicitámos aos diretores que avaliassem, numa escala de um (Nada importante) a cinco (Muito importante), a importância que cada uma das vantagens teria no processo de abertura uma “escola independente”.

Da análise dos dados, é possível observar que a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos é a vantagem mais valorizada pelos diretores. A segunda mais valorizada é a possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento, seguindo-se da possibilidade de contratação direta de professores.

As vantagens associadas à liberdade de escolha e às dinâmicas de competição e a sua relação com a melhoria da qualidade do serviço prestado são as que menos importância têm para os inquiridos.

Quanto às desvantagens associadas às CS (primeira coluna da Tabela 7), verificámos que os resultados apontam para uma maior preocupação com o aumento da segregação entre escolas e com o aumento da corrupção, bem como com a diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro. O aspeto negativo que menos preocupa os diretores é a diminuição da autonomia pedagógica por influência da entidade gestora.

Ainda relacionado com estas vantagens e desvantagens e com o funcionamento das CS, foram elaboradas quatro questões (Tabelas 8, 9, 10, 11).

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento, cerca de 70% dos diretores discordam com essa opção (59,3% discordam totalmente e 11,1% discordam parcialmente) e 46,9% concordam parcialmente com o manter a contratualização mediante a apresentação de plano de recuperação (Tabela 8).

Tabela 8. Manutenção de contratos e encerramento de escolas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	9,9%	3,7%	14,8%	46,9%	24,7%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria ser imediatamente encerrada.	59,3%	11,1%	19,8%	4,9%	4,9%
No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	13,6%	14,8%	22,2%	28,4%	21,0%

Tabela 9. Possibilidades de financiamento

	DT	DP	NC ND	CP	CT
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	13,6%	19,8%	6,2%	38,3%	22,2%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	9,9%	4,9%	7,4%	46,9%	30,9%

Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	25,9%	19,8%	12,3%	16,0%	25,9%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro, ou não.	21,0%	4,9%	11,1%	29,6%	33,3%

De acordo com os dados recolhidos (Tabela 9), a maioria dos diretores concorda com o financiamento alternativo (46,9% concordam parcialmente e 30,9% concordam totalmente). Já no que diz respeito à possibilidade de obtenção de lucro, as opiniões equilibram-se, isto é, 25,9% discordam totalmente e a mesma percentagem concorda totalmente com essa possibilidade, mas a maioria considera que essa decisão deveria caber à própria escola (33,3% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente).

Observe-se que, apesar da preocupação elevada com o aumento da corrupção, bem como com a diminuição da qualidade do ensino e do serviço prestado tendo em vista um maior lucro, cujos resultados são bastante próximos, cerca de 63% dos diretores consideram que essa decisão deveria caber à própria escola.

Tabela 10. Autonomia na gestão de recursos humanos (docentes)

As entidades gestoras deveriam...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino.	29,6%	14,8%	3,7%	39,5%	12,3%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	12,3%	8,6%	3,7%	40,7%	34,6%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	9,9%	12,3%	3,7%	39,5%	34,6%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	8,6%	3,7%	7,4%	29,6%	50,6%

Tabela 11. Liberdade de escolha da escola

	DT	DP	NC ND	CP	CT
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	19,8%	16,0%	18,5%	34,6%	11,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	9,9%	8,6%	9,9%	33,3%	38,3%

A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	38,3%	23,5%	8,6%	19,8%	9,9%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	4,9%	3,7%	1,2%	13,6%	76,5%

Nota: Elaboração própria

Segundo a Tabela 10, 75,3% dos diretores concordam com a atribuição de autonomia na contratação de docentes porquanto exista a obrigatoriedade de formação pedagógica específica (40,7%, concordam parcialmente e 34,6% concordam totalmente).

A percentagem de diretores que concorda com a possibilidade da entidade gestora ter autonomia no despedimento de docentes é igualmente próxima deste valor: 74,1% concordam (39,5% parcialmente e 34,6% totalmente).

Relativamente a poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho, 80,2% concordam com essa possibilidade (50,6% concordam totalmente e 29,6% concordam parcialmente).

Sobre a questão relacionada com a liberdade de escolha, 90,1% dos diretores consideram não serem necessárias outras escolas públicas mas um maior investimento nas existentes, e 71,6% concordam que a rede escolar pública garante a diversidade necessária à liberdade de escolha (tabela 11).

Na última questão do IQ solicitámos aos diretores que, numa escala de um a cinco, indicassem qual a probabilidade de integrarem uma entidade gestora de uma “escola independente”.

Pelos dados apresentados na Tabela 12, 35,8% dos diretores assinalaram o nível mais baixo da escala, significando nada provável.

Tabela 12. Probabilidade de integrarem uma entidade gestora

Numa escala de 1 a 5	1	2	3	4	5
probabilidade de aceitar fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”	35,8%	18,5%	18,5%	17,3%	9,9%

Discussão

Em síntese, os resultados do estudo indicam que cerca de 47% dos diretores têm conhecimento da existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, mas que apenas 22% conhecem o seu funcionamento.

Constatamos também que a maioria dos diretores, cerca de 75%, não concorda com a entrega da gestão da escola pública ao sector privado e apenas 27% aceitaria integrar a entidade gestora de uma destas escolas.

Relativamente à constituição das entidades gestoras, para as possibilidades apresentadas que excluía os docentes a percentagem de discordância situa-se acima dos 80%.

Na possibilidade de se constituírem entidades gestoras unicamente por docentes, observamos uma diferença substancial nas percentagens de concordância resultante da existência, ou não, de formação especializada em administração escolar. Neste último caso, a percentagem de concordância situa-se acima dos 67%, mas ao retirarmos da condição a formação especializada, os resultados invertem-se situando-se acima dos 65% de discordância.

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento, observámos que cerca de 70% dos diretores discordam desta opção. As respostas mostram que a maioria dos diretores (de escolas públicas, recorde-se) não está culturalmente preparada para lidar integralmente com a racionalidade do modelo que se assume claramente por uma lógica gestionária de encerramento quando há incumprimento dos contratos.

Sobre questões específicas relacionadas com o funcionamento desta tipologia de escola, nomeadamente em termos de autonomia da gestão de recursos humanos, percebemos que cerca de 75% dos diretores concordam com a atribuição de autonomia na contratação de docentes porquanto exista a obrigatoriedade de formação pedagógica específica. Uma elevada percentagem, 80%, concorda com a possibilidade de poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho e 74% concorda com a possibilidade da entidade gestora ter autonomia no seu despedimento.

Os dados revelam que a maioria dos diretores parece concordar com um modelo meritocrático e de responsabilização dos professores quer pela atribuição de prémios financeiros decorrentes da avaliação do desempenho quer, no caso de avaliação insuficiente, pela possibilidade de despedimento. Contudo, como referido acima, quando se trata do incumprimento do contrato da escola, ou seja, quando a sanção recai sobre a entidade gestora, a responsabilização não é encarada da mesma forma e a maioria dos diretores discorda do seu encerramento.

Relativamente a esta questão do mérito e da responsabilização, Ravitch (2014) diz-nos que a atribuição de prémios e sanções em consequência da avaliação de desempenho, do cumprimento ou incumprimento de contratos, teria como propósito provocar rupturas nas culturas escolares e nas rotinas consideradas ineficientes. Esta abordagem fundamentava-se no princípio de que a introdução de “novos rostos” e “novas lideranças” resultaria em inovação. No entanto, esta prática apenas introduziu “disrupção” e “desmoralização” no sistema educacional (Ravitch, 2014, p. 215). A autora argumenta que não existem evidências que confirmem a eficácia da gestão escolar baseada no mérito e destaca que demitir professores, diretores e encerrar escolas não promove melhoria na qualidade dos serviços educativos prestados (Ravitch, 2014).

Numa leitura adicional dos dados, podemos observar que a maioria dos inquiridos reconhece a importância da formação pedagógica, valorizando simultaneamente a formação especializada em administração escolar para os cargos dirigentes mesmo em contexto de privatização. No entanto, esta valorização parece não alterar a visão de que a gestão escolar possui especificidades que a distinguem da empresarial. Contudo, os dados recolhidos não permitem esclarecer se os diretores têm consciência de que os docentes eventualmente envolvidos na gestão de uma “escola independente”, sê-lo-iam na qualidade de agentes privados.

Apesar da elevada percentagem de concordância com a autonomia de gestão dos recursos humanos, quando elencamos as principais vantagens associadas ao modelo de CS, esta não é a

que possui maior relevância para os diretores, surgindo em terceiro lugar, sendo a autonomia pedagógica a mais valorizada, seguida da possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento.

A valorização da autonomia pedagógica na elaboração de projetos educativos voltados para a comunidade está em consonância, por exemplo, com uma pesquisa feita por Castro et al. (2022). Uma das conclusões deste estudo é a de que a autonomia pedagógica e a autonomia para definir projetos educativos são dos fatores mais importantes na decisão de se desempenhar funções numa CS, seja no âmbito da gestão ou da docência.

Assinaladas as desvantagens observadas noutros sistemas educativos onde foram implementadas estas escolas, observamos que a limitação da autonomia pedagógica por parte da entidade gestora não é a mais preocupante, embora a literatura académica a comprove, principalmente quando existem outras formas de financiamento para além da estatal (Baxter & Cornforth, 2021; Pineda et al., 2022; Zancajo et al., 2021). É o caso da chamada “filantropia de risco” ou “filantropocapitalismo”, uma vez que existem contrapartidas ou se espera retorno dos donativos (M. Azevedo, 2018).

Tal como refere Sanders (2018), as CS formam um movimento de privatização da escola pública, através de PPP, com o apoio de comunidades filantrópicas “oportunistas”, sob proteção governamental. De acordo com o mesmo autor, referindo-se ao caso dos EUA e às CS, a escola pública transformou-se num “profit center for a few charter operators with no interest, expertise, or desire to improve academic achievement” (Sanders, 2018, p. 2).

Considerações Finais

A entrega da gestão ao setor privado é considerada uma mais-valia em termos de eficiência económica e serve sobretudo o ideário neoliberal de reduzir o espaço público na provisão da educação.

As desigualdades que surgem em resultado destes processos de privatização e das dinâmicas de mercado que lhes estão subjacentes justificam-se enquanto “produto de trocas justas entre proprietários legítimos” e enquanto “preço inevitável da liberdade”, nunca se colocando em causa se o benefício de alguns “será ou não à custa do sofrimento crescente de outros, dos mais fracos e dos mais pobres” (Estêvão, 2012, p. 63). Ou seja, com estes processos pode perpetuar-se a segregação, o aumento das desigualdades sociais e a falta de equidade, efeitos colaterais que o objetivo maior legitima.

Não podemos falar de privatização da gestão da escola pública sem referir novamente Diane Ravitch, uma das principais impulsionadoras do modelo *charter school* e que, após anos de investigação, reverteu a sua posição. De acordo com esta investigadora, as *charter schools* e as dinâmicas de mercado e de liberdade de escolha que lhes estão implícitas estão longe de promover a qualidade prometida, acabando por debilitar processos de gestão e de tomada de decisão democráticas, desregular as carreiras dos profissionais, diminuir a equidade dentro do sistema educativo e aumentar a segregação académica e geográfica entre alunos e entre escolas. Para além de que, ao ser considerada um bem de consumo, ameaça o compromisso público da formação do cidadão, dos seus direitos e deveres.

Como alternativa ao processo de privatização da escola pública, Ravitch (2014), defende uma aposta na educação infantil (pré-escolar), num currículo escolar diversificado que envolva também as artes e a educação cívica, a redução do número de alunos por turma para um ensino verdadeiramente inclusivo, a promoção de cuidados de saúde aos alunos oriundos de grupos de risco, eliminar exames *standard*, e definir entidades gestoras eleitas pela comunidade escolar e, acima de tudo, investir e valorizar os seus professores, pois, como reforça:

Any Finnish educator will say that Finland improved its public education system not by privatizing its schools or constantly testing its students, but by investing in the preparation, support, and retention of excellent teachers. (Ravitch, 2012, p. 45)

Quanto ao presente estudo e aos dados obtidos, existem outras análises, mais aprofundadas, que poderão ser feitas. Nomeadamente, comparar resultados tendo por referência o conhecimento/desconhecimento que os inquiridos pudessem ter sobre escolas públicas geridas por entidades privadas existentes e o nível de importância atribuído a cada vantagem ou desvantagem do modelo de escolas.

Tendo sido já replicado junto dos docentes (Santos & Neto-Mendes, in press), seria igualmente pertinente analisar as perceções de outros grupos da comunidade escolar, nomeadamente encarregados de educação e instituições privadas que prestam serviços educativos ou de apoio às atividades escolares e estabelecer comparações entre resultados.

Embora existam outros dados merecedores da nossa atenção, cuja análise obviamente não se extingue neste estudo, observar o fenómeno e os processos de privatização da escola pública no contexto português seria também uma investigação futura a ter em consideração. Ainda dentro desta linha de investigação, poder-se-ia identificar o que é realmente público na escola pública, ou seja, “medir” os níveis de “publicness” e “privateness” no nosso sistema educativo, utilizando os termos e a proposta de Gutiérrez et al. (2022).

Fugindo ao foco da presente investigação, não podemos deixar de olhar para a análise dos dados obtidos e fazer um outro exercício de reflexão e de questionamento, tendo também em conta a conjuntura atual do sistema educativo português: não corresponderão as percentagens de concordância e discordância apontadas, relacionados com o nível de autonomia, seja no âmbito da definição de projetos educativos ou no âmbito da gestão de recursos humanos (contratação de docentes), ou até na gestão financeira (financiamento), a preocupações e constrangimentos burocráticos decorrentes do atual modelo de gestão das escolas públicas?

Centremo-nos especificamente na gestão de recursos humanos. A autonomia de gestão dos recursos humanos é, de acordo com Edwards Jr. & López (2019), das mais valorizadas pelos diretores deste modelo de escolas nos EUA. De acordo com os autores, os diretores que participaram no estudo não prescindem dessa autonomia, sendo um dos principais motivos pelo qual optam por dirigir uma CS em detrimento das escolas públicas ditas tradicionais.

Analisando o contexto português, Azevedo (2011, p. 97) refere-se ao diretor como “quase-diretor”, “refém ainda da não-gestão dos recursos” [...] “que não pode contratar nem avaliar com autonomia e premiar o mérito, ou o inverso”. Embora, no presente estudo, aproximadamente 62%

dos diretores demonstrem preocupação com a falta de transparência no processo de contratação de docentes feita em ambiente privatizado, 75% concordam com a autonomia para contratação de docentes, 80% com a autonomia para premiar o mérito, e 74% com a possibilidade de terem autonomia para despedir docentes.

Tendo em conta o número reduzido de respostas à questão aberta do IQ, optou-se por não se realizar uma análise aprofundada desses dados. Porém, referiremos duas respostas que, alinhadas com o referido acima, são elucidativas.

Um dos respondentes refere que “Só aceitaria fazer parte de uma entidade gestora desde que a escola continuasse a ser financiada pelo ME e tivesse a liberdade de contratar os professores, com qualificação profissional, que melhor se adequassem ao PE” (R4).

Reforçando a ideia de que a “Escola Pública é, mesmo com todas as suas contingências, o melhor garante para a igualdade e equidade, quer para alunos quer para os projetos Educativos”, um outro inquirido acrescenta:

Haja coragem de dar autonomia às escolas (como já existe em vários graus) para desenvolverem os seus Projetos Educativos, diversificarem as suas ofertas, captarem outros financiamentos (sem lucro e com rigor), mas também o estado apostar de uma vez por todas numa escola de qualidade, com um financiamento sério, com uma intervenção menor, mas com regras iguais para todas as escolas em que se garanta justiça e igualdade de oportunidades (R3).

Um estudo incidindo em perceções sobre um projeto não implementado em Portugal, e partindo da caracterização de modelos presentes noutros sistemas educativos, enfrenta várias limitações, começando pelo conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a temática. Basta olharmos para os resultados obtidos nas primeiras questões e perceber que cerca de 31% dos inquiridos desconheciam a existência deste modelo de escolas públicas existente noutros países e cerca de 46% desconhecia ter havido uma proposta de um projeto semelhante em Portugal.

Embora, em parte, esse desconhecimento possa ter sido acutelado e, de alguma forma, dissipado com as informações dadas ao longo do IQ e que introduziam cada secção do mesmo, não podemos descurar a questão da subjetividade, das vivências de cada inquirido e a forma como perceciona o seu papel, as suas funções, autonomias e limitações às mesmas como gestores de uma escola pública.

As CS são amplamente estudadas nos diversos contextos onde estão implementadas e, não obstante as controvérsias e alguns resultados da investigação académica comprovarem mais desvantagens do que vantagens no modelo (Dallavis & Berends, 2023), continuam a expandir-se, quer no país de origem, quer noutros contextos. São frequentemente apresentadas como solução, por exemplo, em contextos de crise económica ou humanitária, onde as escolas públicas, os recursos financeiros e humanos existentes são insuficientes para acolher crianças e jovens em idade escolar, sem se realizarem estudos de impacto (Edwards Jr. & López, 2019; Termes et al., 2015).

Como nos diz Cristo (2012) a solução não pode passar apenas por se importarem “fórmulas de sucesso de outros países” pois cada país possui o seu próprio contexto (p. 106). O autor diz-nos ainda que o relevo deve ser dado primeiramente à análise de políticas educativas, de reformas e de

modelos implementados noutros sistemas educativos, não descurando o posterior debate público envolvendo os atores da comunidade educativa, pois é esse debate que “determinará a qualidade do diagnóstico das necessidades e a pertinência das soluções propostas” (Cristo, 2012, p. 107).

Devemos sobretudo olhar para as recomendações que os investigadores que estudam as CS e analisam os sistemas educativos onde estas estão implementadas e que passam por se evitar a implementação de CS em contextos desfavorecidos, em locais onde se verifique segregação, baixa coesão social, dificuldades socioeconómicas ou em países em desenvolvimento, pois o modelo potencia o agravamento das desigualdades existentes, em vez de melhorar o sistema educacional (M. Azevedo, 2018; Pineda et al., 2022).

Os investigadores sugerem igualmente que sejam realizados estudos de impacto e, só depois, partir para uma implementação inicial de pequena escala, em áreas geograficamente limitadas, sob supervisão estatal (Mullen & Bartlett, 2022; Zancajo, Verger, et al., 2022). Para além desta supervisão, sugerem que se restrinjam os mecanismos de liberdade de escolha e se controle o acesso às CS, garantindo critérios de admissão semelhantes aos das escolas públicas tradicionais (Simkins et al., 2019; West & Wolfe, 2019; Zancajo, Fontdevila, et al., 2022).

À época da divulgação do *Guião para a Reforma do Estado*, o debate não foi muito expressivo. As principais vozes a favor do projeto emergiram por parte dos proponentes, enquanto as vozes contrárias surgiram dos partidos de oposição e das organizações sindicais que denunciavam uma tentativa de privatização do sistema educativo público e desresponsabilização do Estado perante a sua função de prestador de serviços de educação (Santos, 2016). No campo da investigação académica, os investigadores – por exemplo, Raymond et al. (2012), Cristo (2013), Guinote (2014) – basearam-se sobretudo na análise de experiências de outros países cujas realidades sociais são substancialmente diferentes da portuguesa.

A extensa investigação académica sobre as CS e modelos semelhantes a nível internacional, todas as questões, sugestões, recomendações e reflexões, sobretudo éticas e políticas, devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e económica da sua implementação em SE onde não existem (Edwards Jr. & López, 2019; Mullen & Bartlett, 2022). No caso português, esperamos com este estudo ter contribuído para um debate mais esclarecido sobre o tema.

Financiamento

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

Referências

Adrião, T. (2014). Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, 28(Especial), 263–282. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v28nespeciala2014-p263a282>

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2018). A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): Uma experiência de charter school no Brasil avant la lettre. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 132. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3712>
- Ball, S. (2018). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1–14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>
- Baxter, J. A., & Cornforth, C. (2021). Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. *Public Management Review*, 23(4), 567–589. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>
- Candipan, J., & Brazil, N. (2022). The neighborhood context of school openings: Charter school expansion and socioeconomic ascent in the United States. *Journal of Urban Affairs*, 44(9), 1244–1269. <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1814153>
- Castro, A. J., Jabbar, H., & Núñez Miranda, S. (2022). School choice, teachers’ work, and professional identity. *Education Policy Analysis Archives*, 30(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Em *Research Methods in Education* (6ª ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>
- Cohodes, S. (2018). Charter schools and the achievement gap. *Future of Children*, 1000(1), 1–16. <https://doi.org/10.1353/foc.2018.0008>
- Coligação Portugal à Frente. (2015). *Programa Eleitoral* (p. 1–30).
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed). Almedina.
- Cristo, A. H. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. Em M. Raymond, S. Steen, & A. H. Cristo (Orgs.), *As Novas Escolas* (p. 91–107). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o séc. XXI - Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Dallavis, J. W., & Berends, M. (2023). Charter Schools After Three Decades: Reviewing the Research on School Organizational and Instructional Conditions. *Education Policy Analysis Archives*, 31(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.31.7634>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Edwards Jr., D. B., & López, A. T. (2019). “Concession schools” in Bogotá: The limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 91–116. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-6891>
- Estêvão, C. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na era dos mercados*. Porto Editora.
- Glenn, C. L. (2008). Autonomy of Schools: The Experience of Charter Schools in America. *Forum para a Liberdade de Escolha, February*, 1–12. http://www.fle.pt/images/stories/ficheirosNL/Encontros/res2_charlesglenn.pdf
- Governo de Portugal. (2013). *Guião para a Reforma de Estado - Um Estado Melhor* (p. 1–98). http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508_vpm_um_estado_melhor.pdf
- Governo de Portugal. (2014). *Um Estado Melhor* (p. 1–98). http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508_vpm_um_estado_melhor.pdf

- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: the development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy*, 00(00), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2º ed). Edições Sílabo.
- Jules, T. D., & Jefferson, S. S. (2016). The Next Educational Bubble – Educational Brokers and Education Governance Mechanisms: Who Governs What! Em *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution (Public Policy and Governance, Vol. 26)* (p. 123–147). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2053-769720160000026011>
- Lee, J. (2018). Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3024>
- Lima, L. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129–144.
- Lubienski, C. (2017). Neoliberalism, Resistance, and Self-Limiting Language. *Education Policy Analysis Archives*, 25(60), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2991>
- Mullen, C. A., & Bartlett, T. C. (2022). Charter movement controversy: an American public charter school case study. *Education Inquiry*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>
- Nazareth, H. (2019). Charter Schools E Contratos De Gestão Na Educação: Debatendo Sobre Limites E Possibilidades Para a Educação Brasileira. *Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira* 10, October, 47–56. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6721910075>
- Pineda, P., Salazar Morales, D. A., & Celis, J. (2022). School choice, institutional environments and the precarisation of teachers' working conditions in not-for-profit charter schools. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 237–259. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2011707>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. van. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6º ed). Gradiva.
- Ravitch, D. (2012). The success of charter school is a myth. Em M. Haerens & L. Zott (Orgs.), *Charter Schools - Opposing Viewpoints* (p. 34–49). GALE - CENGAGE Learnig.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of error - the Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. First Vintage Books Edition.
- Raymond, M., Steen, S., & Cristo, A. H. (2012). *As novas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rowe, E., & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340–356. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>
- Sanders, R. (2018). The New Orleans public education experiment. Em R. Sanders, D. Stovall, & T. White (Orgs.), *Twenty-first-century Jim Crow Schools - The impact of charter on public education* (p. 1–39). Beacon Press.
- Santos, M. (2016). *Escolas entre o público e o privado: charter schools, escolas livres, escolas independentes* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/handle/10773/21395>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (in press). Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*.
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., & Maxwell, B. (2019). Emerging schooling landscapes in England: How primary system leaders are responding to new school groupings. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 331–348. <https://doi.org/10.1177/1741143217751079>

- Termes, A., Bonal, X., & Verger, A. (2015). *Alianzas Público-Privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los Colegios en Concesión de Bogotá* (Número 66).
- Thompson, G., Mockler, N., & Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Torres, A. C., & Golann, J. W. (2018). NEPC review: Charter schools and the achievement gap. *National Education Policy Center Review*, April 1–14. <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-no-excuses>
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- West, A., & Wolfe, D. B. (2019). Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. *London Review of Education*, 17(1), 70–86. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.06>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>
- Zancajo, A., Fontdevila, C., & Verger, A. (2022). Las Alianzas Público-Privadas en Educación: Debates, Modelos Y Horizontes Regulatorios en los Países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 6–32. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, June. <https://doi.org/10.1177/14749041211023339>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). Education privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends in educational privatization. Em F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne (Orgs.), *Reimagining Globalization and Education* (p. 105–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207528-8>