

Liberdade e autonomia na educação



**ESCOLAS PARA
O SÉCULO XXI**

Alexandre Homem Cristo

CRISTO, Alexandre Homem

Licenciado em Ciência Política pela Universidade Católica Portuguesa (FCSH-UCP) e mestrado em Política Comparada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL). É cofundador da revista de política educativa 20/20, de formato digital. É cronista do jornal I, onde escreve semanalmente. Na Internet, é um dos autores do blogue “O Insurgente”. Colaborou com o Fórum para a Liberdade de Educação, no âmbito de estudos sobre políticas públicas de educação. Desempenha actualmente funções de assessor parlamentar na Assembleia da República.


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1
1099-081 Lisboa
Telf: 21 00 15 800
ffms@ffms.pt

© Fundação Francisco Manuel dos Santos e Alexandre Homem Cristo
Maio de 2013

Director de Publicações: António Araújo

Título: Escola para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação
Autor: Alexandre Homem Cristo

Revisão de texto: Hélder Guégués

Design: Inês Sena
Paginação: Guidesign

Impressão e acabamentos: Guide – Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8424-97-6
Depósito Legal 359 001/13

As opiniões expressas nesta edição são da exclusiva responsabilidade do autor e não vinculam a Fundação Francisco Manuel dos Santos. A autorização para reprodução total ou parcial dos conteúdos desta obra deve ser solicitada ao autor e editor.

ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI

Liberdade e autonomia na educação

ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI

Liberdade e autonomia na educação

Alexandre Homem Cristo

ÍNDICE

Escolas para o Século XXI

	Capítulo 1
11	Introdução
13	1.1. Definição de conceitos
14	1.2. Nota metodológica
	Capítulo 2
15	As escolas com contrato e as escolas <i>magnet</i> nos EUA
15	2.1. As escolas com contrato
23	2.1.1. As escolas KIPP e a Kipp Academy no Bronx, Nova Iorque
24	2.2. As escolas <i>magnet</i>
29	2.2.1. A escola <i>magnet</i> STEM de Clark, Glendale, Califórnia
30	2.3. Contexto das escolas <i>magnet</i> e com contrato na Flórida
30	2.3.1. Financiamento às escolas
31	2.3.2. Avaliação dos alunos, das escolas e do sistema
33	2.4. Efeitos das escolas <i>magnet</i> e com contrato no sistema
34	2.4.1. Questões metodológicas
35	2.4.2. Efeitos nos desempenhos escolares
39	2.4.3. Efeitos na segregação social, étnica e académica
42	2.4.4. Efeitos na inovação
43	2.5. Conclusão
	Capítulo 3
45	As escolas livres e as escolas independentes na Europa: Inglaterra, Suécia, Holanda e Dinamarca
45	3.1. Inglaterra: as escolas livres e as academias
51	3.1.1. A escola livre de West London
52	3.1.2. As academias ARK (<i>Absolute Return for Kids</i>)
54	3.1.3. Efeitos das academias e das escolas livres no sistema
55	3.2. Suécia: as escolas livres
59	3.2.1. Kunskapsskolan, as escolas livres do conhecimento
60	3.2.2. Efeitos das escolas livres no sistema educativo

63	3.3. Holanda: as escolas independentes financiadas pelo estado
69	3.3.1. O Cosmicus college, em Roterdão
70	3.3.2. Efeitos das escolas independentes no sistema
72	3.4. Dinamarca: as escolas independentes
75	3.4.1. As escolas independentes na Dinamarca
77	3.4.2. Osterkov Efterskole, em Hobro
77	3.4.3. Efeitos das escolas independentes no sistema
79	3.5. Conclusão
	Capítulo 4
81	Reflexão
	Capítulo 5
97	Considerações finais
101	Bibliografia

Agradecimentos

Ao Professor Carlos Fiolhais, ao Professor Fernando Adão da Fonseca, ao Francisco Vieira e Sousa, ao Simon Steen, à Inês Gregório, ao Oscar Oqvist e à Mónica Vieira agradeço os contributos formais e informais que, de um modo ou de outro, influenciaram e ajudaram na elaboração deste estudo.

Capítulo 1

Introdução

A educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades. Esta afirmação, na sua simplicidade, realça o facto de, por definição, um sistema educativo estar em constante mutação, acompanhando as necessidades educativas da sua população, sejam elas a erradicação do analfabetismo ou a promoção de maior competitividade económica. As políticas evoluem, tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas da população. A tarefa é mais árdua do que possa parecer, uma vez que nem sempre foram evidentes essas necessidades, tal como nem sempre foram fáceis de concretizar as soluções no sistema educativo.

Hoje, a tarefa é ainda mais difícil. A escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado. As necessidades educativas dos jovens tornaram-se, portanto, plurais e exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas. A evolução das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e, hoje em alguns casos, para sociedades de criatividade, tem levado, nas últimas décadas, os países mais desenvolvidos a promover reformas nos seus sistemas de ensino, com vista a oferecer a pais e alunos uma maior diversidade de ofertas educativas. Os Estados Unidos da América (EUA), a Inglaterra, a Suécia, a Holanda e a Dinamarca, países que analisamos neste estudo, constituem exemplos, alguns dos quais muito recentes, onde, apesar das diferenças, todos optaram por sistemas sustentados nos princípios da liberdade e da diversidade, a partir dos quais garantem aos seus alunos ofertas educativas inovadoras.

Em Portugal, reflecte-se pouco sobre políticas públicas de educação. Porque se privilegia o debate ideológico. Porque há, por isso, falta de informação fidedigna sobre o tema. Ou porque se produz uma literatura académica demasiado desligada do debate público. Mas, sejam quais forem as razões, importa contrariar essa tendência. A qualidade do debate público sobre o futuro da nossa educação determinará a qualidade do diagnóstico das necessidades e a pertinência das soluções propostas. É nesse contexto que surge este estudo, cujo objectivo é humilde mas importante.

As necessidades educativas dos jovens portugueses justificam que em Portugal se opte, no mesmo sentido, por reformar o nosso sistema e criar novas ofertas educativas? A pergunta tem estado presente no debate público da educação e gerado argumentações apaixonadas, nem sempre coincidentes com os conceitos debatidos. Não é desígnio deste estudo responder-lhe, apenas ajudar o leitor a compreendê-la para que, mais informado, lhe possa responder por si. Afinal, o que significa a autonomia no sistema educativo e nas escolas, como se manifesta, que diversidade de oferta educativa promove e quais são os seus efeitos?

Este estudo tem como objectivo apresentar alguns destes novos modelos de escolas e oferecer informação actualizada sobre o seu papel nos correspondentes sistemas de ensino. Para tal, expor-se-ão estes novos modelos de escola em vários países (EUA, Suécia, Inglaterra, Holanda, e Dinamarca), explicando o modo como se enquadram nos respectivos sistemas de ensino e apresentando exemplos de escolas onde metodologias inovadoras foram postas em prática. Assim, este estudo assume duas ambições. A primeira é a de esclarecer o leitor sobre a multiplicidade de opções e alternativas para a educação das crianças e dos jovens pelo mundo no ensino não superior. A segunda é a de incentivar a reflexão acerca destes modelos de organização do ensino e novos modelos de escolas, de modo que abra linhas com interesse para reflexão e a investigação futuras.

Importa esclarecer que com este estudo não se pretende, ao dar exemplos de sistemas educativos de outros países, sugerir que Portugal deva corrigir os problemas do seu sistema simplesmente importando as fórmulas de sucesso dos outros. Não só porque isso não seria possível – cada país tem o seu próprio contexto –, como porque os exemplos internacionais são diversificados e, quanto à organização dos seus sistemas, estão longe de ser consensuais. Isto

não impede, contudo, que possamos aprender com as experiências de outros países, e que estas sejam úteis na reflexão acerca do nosso sistema educativo.

É de referir ainda que não se pretende esgotar o tema neste estudo. Esperamos que o esclarecimento do leitor sobre muitas das questões que aqui abordamos possa suscitar novas questões, para as quais não damos resposta. Julgamos que é nessas novas questões que o debate se deve centrar, procurando simultaneamente enriquecer a reflexão com novas linhas de investigação e ajudar a que o debate público se torne mais esclarecido e útil.

1.1. Definição de conceitos

Ao longo deste estudo, utiliza-se um conjunto de expressões e conceitos cuja compreensão é determinante para uma leitura correcta do seu conteúdo. O esclarecimento prévio de três desses conceitos poderá, nesse aspecto, facilitar a leitura.

Autonomia escolar. O conceito de autonomia refere-se à capacidade de as escolas tomarem decisões sobre a sua própria gestão (financeira e administrativa) e sobre a sua oferta educativa (autonomia pedagógica). As escolas desfrutarão de autonomia quanto menos a sua tomada de decisão nestas áreas depender de autorização central (Ministério, região ou município).

Escolas públicas. Definiu-se o carácter público ou privado das escolas em função do acesso e não em função do proprietário da escola. Como tal, são públicas todas as escolas, estatais e não estatais, que pertençam à rede pública, sendo por isso de acesso universal e gratuito. Nos exemplos internacionais que analisamos, são públicas as escolas com contrato e as escolas *magnet*, nos EUA, as academias e escolas livres inglesas, as escolas livres suecas, e ainda as escolas independentes na Holanda. As escolas independentes dinamarquesas, uma vez que podem cobrar propinas aos pais dos alunos, não são de acesso universal e gratuito, razão pela qual não são referidas como escolas públicas. Acerca dos sistemas nesses países, a menção a escolas estatais ou a escolas públicas tradicionais serve para designar as escolas públicas estatais, que em todos os países (com excepção da Holanda) existem em grande maioria.

Escolha da escola ou liberdade de escolha da escola. Possibilidade de os pais escolherem, de acordo com os critérios que acharem mais adequados, a escola onde pretendem matricular o(s) seu(s) filho(s), desde que a escola

esteja integrada na rede pública – o que se verifica nos países que analisamos. Naturalmente que, em caso de existir um excesso de candidaturas relativamente ao número de vagas disponíveis na escola, os alunos serão seleccionados de acordo com o enquadramento legal correspondente ao país ou distrito no qual a escola se localiza – que pode ir desde um sorteio à aceitação de candidaturas por ordem de chegada.

1.2. Nota metodológica

Este estudo, que é maioritariamente descritivo, foi elaborado a partir de uma revisão de publicações científicas sobre o tema e de dados publicados e disponíveis nas fontes oficiais (os ministérios da Educação dos países em análise, OCDE e Eurydice, nomeadamente), de modo que ofereça a informação quantitativa mais actualizada possível sobre cada um dos países abordados. Finalmente, a apresentação dos exemplos práticos de escolas baseou-se na literatura disponível sobre essas escolas.

O estudo está organizado em duas partes. Na primeira parte, centramos a nossa atenção nas escolas com contrato e escolas *magnet* americanas, explicando o contexto social e político em que surgiram, apresentando as suas características e fazendo um balanço sobre os seus efeitos no sistema educativo. Na segunda parte, desviaremos o olhar para a realidade europeia, em concreto para academias inglesas, para as escolas livres no Reino Unido e na Suécia, para as escolas independentes holandesas, totalmente financiadas pelo Estado, e para as escolas independentes dinamarquesas.

Capítulo 2

As escolas com contrato e as escolas *magnet* nos EUA

A organização dos sistemas educativos nos EUA é, por definição, descentralizada. Cada Estado americano tem o seu próprio sistema, com o seu enquadramento legal próprio e que visa responder às necessidades e aos desafios educativos nesse Estado, embora existam linhas de orientação federais muito abrangentes que devem, de um modo ou de outro, ser introduzidas na legislação de cada Estado. O enquadramento legal das escolas com contrato e das escolas públicas tradicionais difere entre os vários Estados americanos, o que significa que há, entre os vários Estados, diferenças nos graus de autonomia, nos mecanismos de financiamento e nos processos de responsabilização, tanto quanto às escolas com contrato como às escolas *magnet*. Ainda que essa heterogeneidade mereça referência e seja produto da própria autonomia dos Estados e das escolas, é possível e importante definir estes dois tipos de escola.

Assim, nesta primeira parte, expomos as características gerais das escolas com contrato e das escolas *magnet*, para aprofundar depois as características do seu funcionamento no contexto e enquadramento legal de um Estado americano. Por fim, apresentam-se algumas das conclusões da literatura académica acerca dos efeitos destas escolas nas suas comunidades escolares, designadamente em termos de desempenho escolar, segregação social e académica e inovação.

2.1. As escolas com contrato

A década de 1980 ficou marcada, nos EUA, por uma crescente preocupação com a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, por uma crescente crítica ao sistema de ensino americano, incapaz de responder às necessidades educativas dos alunos. Na base dessa preocupação estava o relatório

federal *A Nation at Risk* (1983)¹, que verificou uma maré de mediocridade na educação americana, o que fez soar os sinais de alarme. A convicção de que o sistema educativo se centrava numa burocracia excessiva e que só com a sua ultrapassagem seria possível contrariar essa tendência decadente começou a ganhar voz e, um pouco por todo o país, começaram a surgir e a ser trabalhadas ideias para a mudança.

Mas houve quem não tivesse precisado desse relatório federal para começar a procurar soluções que trouxessem maior autonomia às escolas. Em 1974, Ray Budde, que havia sido director de uma escola, apresentou ideias preliminares de um modelo de escolas com contrato², como forma de instigar grupos de professores a explorar modelos educacionais alternativos. Neste período de conceptualização, acreditava-se que os professores seriam os principais defensores das escolas com contrato, uma vez que, na sua base, estava a liberdade de ensinar usando metodologias inovadoras e livres de burocracia³. Isso confirmou-se em 1988, quando a ideia ganhou força através das associações de professores, assistindo-se alguns anos após, em 1991, à promulgação no Estado do Minnesota da primeira lei que autorizava a criação de escolas com contrato, tendo sido seguida em 1992 por outra no Estado da Califórnia. Hoje, as escolas com contrato estão autorizadas legalmente em 42 Estados e no Distrito de Colúmbia. Após o nascimento da primeira escola com contrato, no Minnesota, em 1991, o número de escolas com contrato e de alunos nelas inscritos não parou de aumentar.

As escolas com contrato são escolas públicas não estatais, criadas e ideadas por educadores, pais ou líderes da comunidade. São escolas que pretendem ser inovadoras em relação às escolas públicas tradicionais, e são uma consequência directa da liberdade de escolha da escola, pois nascem para proporcionar uma oferta educativa diferente da já existente na comunidade onde se inserem. As suas principais características são a isenção de respeitar a maioria das regras e regulamentos a que as escolas públicas tradicionais

estão sujeitas, sendo, porém, submetidas a mecanismos de responsabilização perante os resultados escolares.

Olhando para trás, em matéria de política educativa, é difícil encontrar medida que tenha gerado, nos EUA dos últimos vinte anos, um consenso tão alargado quanto a criação e existência das escolas com contrato (*charter schools*), no quadro da liberdade de escolha da escola, de modo que proporcione alternativas, financiadas por fundos públicos, à oferta educativa das escolas públicas tradicionais – isso é particularmente evidente se compararmos este modelo de liberdade de escolha com outros modelos, tais como o sistema de *vouchers*⁴, que ainda hoje não é consensual. Os últimos três presidentes dos EUA fixaram as escolas com contrato como uma prioridade, em particular George W. Bush e Barack Obama⁵.

Esse consenso explica-se, em parte, por duas razões. A primeira é que as escolas com contrato, como conceito, não têm um conteúdo próprio. Como conceito, a introdução das escolas com contrato não diz respeito aos *curricula* ou a questões pedagógicas, mas sim à mudança no modelo de governação e gestão das estruturas da educação, abrindo portas para o potencial criativo dos educadores e comunidades se alargar, oferecendo às famílias uma variedade de opções educativas para os seus filhos, e tornando as escolas directamente responsabilizáveis. Assim, como configuram inovação na governança, as escolas com contrato visam dar poder a novas instituições, organizações e comunidades e trazer a competição para o seio da educação. Estas escolas são, no fundo, reformas estruturais cujo objecto consiste em criar oportunidades e incentivos aos educadores para desenvolverem novas e diferentes abordagens educativas, para assim responder às necessidades dos alunos. A segunda razão é que as escolas com contrato nasceram e foram desenvolvidas nos últimos vinte anos com a promessa de responder a três principais objectivos: aumentar a equidade na educação, promover a inovação e melhorar os desempenhos escolares (através da competição). A definição de cada um destes objectivos é mais complexa do que poderá parecer, e esse é também um obstáculo muito importante no que respeita à avaliação, vinte anos depois, do sucesso no alcance destes objectivos.

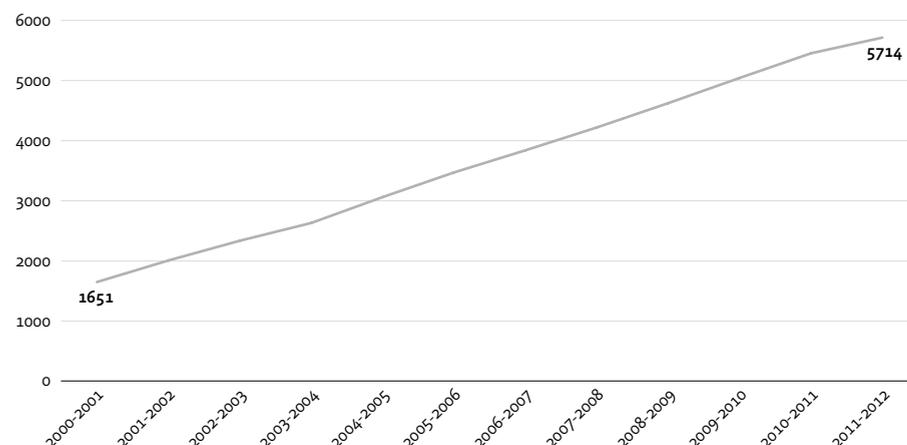
1. NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, Washington DC, US Government Printing Office.
2. KOLDERIE, Ted, 2005, *Ray Budde and the origins of the 'Charter Concept'*, Education Evolving, Center for Policy Studies and Hamline University.
3. LUBIENSKI, Christopher A., WEITZEL, Peter C. (2010 a), *Two Decades of Charter Schools*, in Lubienki, Weitzel (eds.), *The Charter School Experiment*, Harvard Education Press.

4. Autorização para o aluno usufruir na entrada de uma escola, cobrindo o valor das propinas. Ao contrário do que o nome possa sugerir, o dinheiro não é entregue às famílias, mas à escola, no acto da matrícula. Em Portugal, a expressão habitual é «cheque-educação» ou «cheque-ensino».
5. LUBIENSKI, WEITZEL (2010 a).

Vinte anos após o seu surgimento no Estado do Minnesota, as escolas com contrato cresceram em número (5714 escolas com contrato em 2012) e em alunos matriculados (1 729 963 alunos matriculados em 2011), tornando-se hoje a mais importante alternativa às escolas públicas tradicionais⁶.

O aumento do número de escolas com contrato, por todos os Estados Unidos, verificou-se a cada ano lectivo, num crescimento que, não sendo igual em todos os Estados, é no país e reflecte o investimento político das várias administrações presidenciais que acompanharam a sua evolução.

Gráfico 1 Número de escolas com contrato nos EUA entre 2000-01 e 2011-12



Fonte: Center for Education Reform, 2011-12 National Charter School & Enrollment Statistics

As escolas com contrato operam de acordo com três princípios fundamentais⁷. O primeiro é o da escolha, permitindo às famílias seleccionar, entre a oferta existente, aquela que melhor corresponde às necessidades educativas das crianças e jovens. Esta adaptabilidade às necessidades educativas da comunidade em que se inserem é fundamental e é a principal orientação dos professores, que têm de promover uma melhoria de desempenhos escolares.

O segundo princípio é o da responsabilização. As escolas com contrato são avaliadas e julgadas em função do desempenho escolar dos seus alunos, em particular perante os objectivos estipulados no contrato (*charter*) assinado, aquele que a escola estabeleceu com a comunidade. A responsabilização das escolas com contrato não se limita ao desempenho escolar, e está também direccionada para questões fiscais e de gestão – as escolas devem ser exemplos de rigor em ambos os domínios. Caso uma escola não consiga manter os padrões de desempenho com que se comprometeu, pode ser encerrada.

O terceiro princípio é a autonomia de que usufrui. As escolas com contrato devem cumprir as principais normas legais, tal como qualquer outra escola no país, mas estão isentas de cumprir as restantes regras e regulamentações que, acredita-se, impedem muitas vezes as escolas de responderem adequadamente às necessidades educativas da sua comunidade, e atingirem elevados níveis de desempenho educacional. Assim, as escolas com contrato têm a possibilidade e a capacidade de constituírem uma oferta educativa variada e diversificada – enquanto algumas escolas com contrato podem assemelhar-se a escolas públicas tradicionais, outras apostam em programas escolares focados em competências estruturantes ou em programas inovadores nos domínios das artes (incluindo a música).

Antes de abrir uma escola com contrato, é necessário existir uma lei estatal. Neste momento, 42 Estados e o Distrito de Colúmbia promulgaram leis que autorizam escolas com contrato⁸. Assim, as escolas com contrato nascem a nível estatal, a partir de uma lei que autoriza a criação de um certo número de escolas com contrato. Este primeiro passo legislativo é determinante, uma vez que os legisladores podem decidir um conjunto de regras específicas, como restrições ao número de candidaturas, ao número de escolas com contrato e à natureza das entidades que podem autorizar uma escola com contrato, assim como o enquadramento legal da sua autonomia e as regras fiscais e de financiamento.

6. CONSOLETTI, Alison (2012), *Charter school laws across the states*, Center for Education Reform, Washington DC.

7. Cf. *Just the FAQs*, Center for Education Reform: <http://www.edreform.com/2012/03/just-the-faqs-charter-schools/>.

8. Os nove Estados que ainda não o fizeram são os seguintes: Alabama, Kentucky, Montana, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Vermont, Estado de Washington e Virgínia Ocidental.

Tabela 1 Escolas com contrato por estado, no ano lectivo 2009-2010, em número e percentagem

	Total de escolas	Escolas com contrato	% escolas com contrato
Alasca	506	25	4,9%
Arizona	2248	504	22,4%
Arkansas	1120	38	3,4%
Califórnia	10.068	813	8,1%
Colorado	1793	158	8,8%
Connecticut	1165	18	1,5%
Delaware	217	18	8,3%
District of Columbia	233	99	42,5%
Florida	4043	412	10,2%
Geórgia	2461	63	2,6%
Havai	289	31	10,7%
Idaho	742	36	4,9%
Illinois	4405	39	0,9%
Indiana	1961	53	2,7%
Iowa	1468	9	0,6%
Kansas	1419	35	2,5%
Luisiana	1488	77	5,2%
Maryland	1447	42	2,9%
Massachusetts	1836	62	3,4%
Michigan	3879	294	7,6%
Minnesota	2433	181	7,4%
Mississípi	1085	1	0,1%
Missouri	2427	48	2,0%
Nevada	636	35	5,5%
New Hampshire	484	15	3,1%
Nova Jérсия	2590	70	2,7%

	Total de escolas	Escolas com contrato	% escolas com contrato
Novo México	855	72	8,4%
Nova Iorque	4730	140	3,0%
Carolina do Norte	2550	96	3,8%
Ohio	3796	323	8,5%
Oklahoma	1795	18	1,0%
Oregon	1301	102	7,8%
Pensilvânia	3244	134	4,1%
Rhode Island	321	12	3,7%
Carolina do Sul	1206	39	3,2%
Tennessee	1772	20	1,1%
Texas	8619	536	6,2%
Utah	1046	72	6,9%
Virgínia	2164	3	0,1%
Wisconsin	2242	206	9,2%
Wyoming	363	3	0,8%
Total EUA	88.447	4952	5,6%

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Core of Data (CCD), "Public Elementary/Secondary School Universe Survey," 1990-91 through 2008-09.

Qualquer pessoa pode submeter uma candidatura para abrir uma escola com contrato, desde pais e educadores a organizações, associações de professores, grupos cívicos e líderes empresariais. As escolas com contrato nascem da identificação de uma necessidade educativa no seio de uma comunidade. Qualquer pessoa pode dar início ao seu processo de abertura. A abertura de uma escola com contrato é um processo relativamente simples e desburocratizado, no qual a entidade interessada submete uma candidatura ao distrito, descrevendo a sua proposta logística para a escola, as características educativas, um plano financeiro, um *curriculum* e um conjunto de estratégias para promover a leitura. O distrito tem 60 dias para responder à candidatura; caso a aceite, inicia-se a negociação de um contrato (pormenorizando as expectativas de ambos os lados); caso a rejeite, o distrito deve indicar as razões que

conduziram à rejeição, de modo que a entidade possa apresentar recurso, sendo a decisão final do State Board of Education⁹.

Assim, quem assumir a escola com contrato é que deve planear o seu *curriculum* e preparar a contratação de professores e de pessoal não docente. Por lei, cada escola com contrato é obrigada a ter um conselho directivo que é o primeiro responsável pelo desempenho da escola. A direcção supervisiona o funcionamento da escola e assegura-se da boa gestão financeira e do cumprimento das normais legais.

As escolas com contrato podem obter a colaboração de professores com certificação profissional, tal como acontece nas escolas públicas tradicionais, mas também professores que, não tendo certificação para leccionar numa escola pública tradicional, têm um currículo relevante e experiência profissional sobre o tema da disciplina a leccionar, garantindo uma maior articulação entre a aprendizagem teórica e a partilha de experiências profissionais.

Aos patrocinadores compete aprovar as candidaturas e supervisionar as escolas com contrato para garantir o seu êxito – um bom patrocinador é aquele, por exemplo, que identifica os problemas com antecedência suficiente para que estes possam ser corrigidos oportunamente pela escola. Os patrocinadores são, em última instância, os responsáveis pela integridade educativa e funcional de cada escola com contrato que patrocinam e, se essa necessidade se verificar, pelo encerramento da escola. Dependendo do enquadramento legal do Estado em que se encontra a escola, os patrocinadores podem ser conselhos educativos locais, órgãos estatais de educação, universidades, o Departamento de Educação desse Estado ou uma entidade criada por lei cuja única responsabilidade seja o patrocínio e supervisão das escolas com contrato.

O financiamento das escolas com contrato é feito em função do número de alunos matriculados, através do distrito onde se inserem e do Estado. Os processos de financiamento e os valores variam muito ao longo do país¹⁰.

9. O State Board of Education é a comissão composta por membros nomeados pelo governador da Florida para liderar a educação no Estado. Compete-lhe promover a melhoria dos alunos e do sistema educativo, garantir acesso universal às escolas, e assegurar à comunidade a prestação de serviços educativos de qualidade.

10. Tomando a média nacional, as escolas com contrato recebem 6585 dólares por aluno, enquanto as escolas públicas tradicionais recebem 10771 dólares por aluno. Cf. *Just the FAQs*, Center for Education Reform: <http://www.edreform.com/2012/03/just-the-faqs-charter-schools/>.

2.1.1. As escolas KIPP e a Kipp Academy no Bronx, Nova Iorque

As escolas KIPP¹¹ têm como missão preparar alunos desfavorecidos para frequentar as melhores universidades do país, dando-lhes o apoio e acompanhamento escolar que, de outro modo, não teriam. Existem 125 escolas KIPP nos EUA, em mais de 20 Estados americanos, com cerca de 39 mil alunos matriculados. No total de alunos, cerca de 85% são elegíveis para obter subsídio de alimentação (ou seja, são de uma família com baixo nível socioeconómico), e cerca de 95% são de origem latina ou afro-americana. Isto porque, nas escolas KIPP, são aceites todos os alunos interessados em matricular-se.

O ensino em todas as escolas KIPP é estruturado em cinco pilares: elevadas expectativas; escolha e compromisso; mais tempo na escola; liderança nas escolas; enfoque nos resultados. Pretende-se que, com essas bases, as várias escolas KIPP mantenham uma identidade comum, centrada neste projecto simultaneamente educativo e social.

Entre as 125 escolas KIPP, a KIPP Academy no Bronx, em Nova Iorque, tem-se destacado, sobretudo pelo difícil contexto social em que se insere. Inaugurada em 1995, a escola com contrato KIPP Academy tem cerca de 250 alunos matriculados. Esta foi uma das duas primeiras escolas KIPP a serem inauguradas nos EUA. Foi lançada para os alunos do 5.º ano, tendo entretanto crescido para receber alunos entre o 5.º e o 8.º anos, e partilha espaço físico com uma escola pública tradicional do distrito de Nova Iorque. À semelhança de outras escolas da rede KIPP, esta escola com contrato é de acesso gratuito e aberta a todos os alunos (sem exames de admissão).

Estando localizada numa zona cuja população é maioritariamente de baixo nível socioeconómico, esta escola tem uma população estudantil desfavorecida – 85% dos alunos qualificam para os subsídios de alimentação, 52% dos alunos são de origem hispânica e 46% são de origem afro-americana¹². Tendo como missão preparar estes alunos com dificuldades para o seu futuro escolar, os alunos desta escola passam, em média, mais 60% de tempo na escola do que os alunos das escolas públicas tradicionais, pois a escola funciona desde

11. Cf. Informação oficial sobre as escolas KIPP em: <http://www.kipp.org/faq>.

12. NATHAN, Joe, THAO, Sheena (2007), *Smaller, Safer, Saner Successful Schools*, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington D.C., Center for School Change, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, the University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.

as 7h30 às 17h aos dias de semana, está aberta em alguns sábados e durante três semanas nas férias de Verão.

Os resultados escolares dos seus alunos têm levado a um reconhecimento generalizado do mérito desta escola com contrato, com dezenas de presenças em programas televisivos e em artigos de imprensa, que culminou na participação da orquestra de cordas da escola na cerimónia dos *Grammy Awards*¹³.

Entre os anos lectivos de 1996-1997 e 2005-2006, esta escola com contrato foi, consecutivamente, a que obteve melhores níveis de desempenho a leitura e matemática, e também a que teve a melhor taxa de assiduidade, em todo o Bronx. Mais recentemente, 91% dos alunos da KIPP Academy atingiram níveis de desempenho escolar igual ou superior à média do Estado em matemática, e 77% em leitura, o que fez com que ela conseguisse, nos últimos quatro anos lectivos, classificar-se nas 10% melhores escolas entre todas as escolas públicas de Nova Iorque. Discriminando por anos escolares, os resultados são igualmente impressionantes. No 8.º ano, 86% dos alunos da KIPP Academy atingiram proficiência no exame de matemática do Estado, um resultado muito superior ao distrito onde se localiza (16%) e ao do Estado de Nova Iorque (54%). No exame de leitura do Estado de Nova Iorque, 61% dos alunos da KIPP Academy conseguiram pelo menos o nível de proficiência, novamente um resultado superior ao dos alunos do distrito (16%) e ao dos alunos de todo o Estado (49%).

2.2. As escolas *magnet*

As escolas *magnet* surgiram nos EUA muito antes das escolas com contrato, essencialmente enquanto fenómeno urbano, pois tinham como objectivo combater a segregação social e étnica nas escolas, através de um aumento da oferta educativa de qualidade e atractiva para os alunos e para os pais. A ideia que está na sua base é a de que, garantindo-se o transporte escolar e uma oferta educativa inovadora e diferenciada, alunos talentosos de diferentes origens étnicas ficariam interessados em frequentar estas escolas.

Na prática, as escolas *magnet* são escolas públicas, tal como as escolas com contrato. Contudo, têm uma dupla missão de educar e combater a segregação,

13. Os prémios Grammy são os mais prestigiados da indústria da música nos EUA. A cerimónia da sua entrega tem grande cobertura mediática.

e não usufruem de isenções legais como as escolas com contrato. Assim, no seu funcionamento, as escolas *magnet* aproximam-se mais do modelo tradicional das escolas públicas americanas. As escolas *magnet* têm quatro características em comum: (a) um *curriculum* temático (artes, por exemplo), ou um método de instrução próprio (Montessori¹⁴, por exemplo); (b) combatem a segregação de modo voluntário, porque são as famílias que escolhem as escolas *magnet* para nelas inscrever os seus filhos; (c) constituem uma oferta educativa diversificada dentro da rede pública; (d) permitem, nas suas regras de acesso e candidatura, que alunos se candidatem mesmo que habitem fora da zona residencial onde a escola se localiza.

A primeira escola *magnet* surgiu em 1968, em Tacoma, Washington, quando o país ainda se recompunha do assassinio de Martin Luther King, e quando a questão étnica dominava o debate público nos EUA. Rapidamente, a ideia ganhou popularidade e deu início a um alargado debate, durante a década de 1970, culminando em 1976 com a decisão do Tribunal Federal dos EUA, que reconheceu os programas das escolas *magnet* enquanto mecanismos de combate à segregação social e étnica¹⁵. O termo «*magnet*» surgiu pela primeira vez em Houston, no Texas, como forma de descrever o modo como o distrito atraía os estudantes para lá dos limites geográficos de residência¹⁶. Graças ao seu carácter social, as escolas *magnet* estão normalmente localizadas em distritos urbanos com elevado número de alunos matriculados, e mais de metade dos seus programas estão inseridos em distritos cuja população tem baixos níveis socioeconómicos¹⁷.

14. As escolas Montessori são as que adoptaram uma prática pedagógica inspirada em Montessori (1870-1952), uma física e educadora italiana, que criou uma metodologia de aprendizagem baseada na experimentação.

15. Cf. Decisão do Tribunal no caso *Morgan v. Kerrigan* (1976).

16. KAUFER, Krista (2005), *Choices in Education: 2005 Progress Report*, Backgrounder 1848, The Heritage Foundation.

17. GOLDRING, Ellen B. (2009), *Perspectives on Magnet Schools*, in BERENDS et al. (eds.), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, Nova Iorque.

Tabela 2 Escolas *magnet* por estado, no ano lectivo 2009-2010, em número e percentagem

	Total de escolas	Escolas <i>magnet</i>	% Escolas <i>magnet</i>
Alabama	1600	31	1,9%
Alasca	506	13	2,6%
Arkansas	1120	40	3,6%
Colorado	1793	25	1,4%
Connecticut	1165	54	4,6%
Delaware	217	3	1,4%
Distrito de Colúmbia	233	5	2,1%
Florida	4043	363	9,0%
Geórgia	2461	78	3,2%
Idaho	742	3	0,4%
Illinois	4405	104	2,4%
Indiana	1961	24	1,2%
Kansas	1419	35	2,5%
Kentucky	1542	41	2,7%
Luisiana	1488	83	5,6%
Maine	649	1	0,2%
Maryland	1447	87	6,0%
Michigan	3879	477	12,3%
Minnesota	2433	76	3,1%
Mississípi	1085	19	1,8%
Missouri	2427	35	1,4%
Nevada	636	24	3,8%
Novo México	855	2	0,2%
Carolina do Norte	2550	125	4,9%
Pensilvânia	3244	53	1,6%
Tennessee	1772	32	1,8%

	Total de escolas	Escolas <i>magnet</i>	% Escolas <i>magnet</i>
Utah	1046	24	2,3%
Vermont	323	2	0,6%
Virgínia	2164	166	7,7%
Wisconsin	2242	4	0,2%
Total EUA	51.447	2213	4,3%

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Core of Data (CCD), "Public Elementary/Secondary School Universe Survey," 1990-91 through 2008-09.

A popularidade desta oferta educativa verifica-se não só pela evolução do número de escolas *magnet* no país, como pelo número de alunos matriculados. De facto, a procura das escolas *magnet* é grande, levando a que em mais de 75% dos distritos com escolas *magnet* tenha havido um número maior de candidatos do que vagas disponíveis¹⁸. Nestes casos, as escolas são obrigadas a usar métodos de selecção dos alunos, após preenchimento das vagas através dos critérios preferenciais (por exemplo, ter um irmão já matriculado na escola a que se candidata): sorteio, colocação por ordem de candidatura e colocação de acordo com critérios selectivos (teste de admissão, por exemplo) são os mais comuns. A maioria das escolas usa o método de sorteio, muito defendido nos EUA como o mais justo e imparcial, e apenas um terço das escolas usa critérios selectivos (um teste ou uma audição)¹⁹.

Tabela 3 Número de escolas *magnet* e de alunos nelas matriculados entre 2000-2009

	Número de escolas <i>magnet</i>	Número de alunos em escolas <i>magnet</i>
2000-2001	1469	1 213 976
2005-2006	2736	2 103 013
2008-2009	3021	2 307 712

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Core of Data (CCD), "Public Elementary/Secondary School Universe Survey," 1990-91 through 2008-09.

18. *Idem.*

19. GOLDRING, Ellen B., SMREKAR, Claire (2000), *Magnet Schools and the pursuit of racial balance*, Education and Urban Society 33.

O financiamento das escolas *magnet* é praticamente idêntico ao das escolas públicas tradicionais embora, em média, o custo por aluno seja 10 % mais elevado nos distritos com escolas *magnet*²⁰. Esse aumento de custos explica-se pelo carácter social destas escolas, que as torna elegíveis a financiamento de outros programas. Por vezes, são também os próprios distritos a financiá-las para, através de fundos suplementares, as escolas *magnet* apoiarem e responderem melhor às necessidades educativas dos seus alunos. Apesar disso, a grande maioria destas escolas é financiada através do *Magnet School Assistance Program* (MSAP), estabelecido pelo Congresso em 1976 e, novamente, em 1984, como emenda ao *Emergency School Aid Act* (ESAA). Os objectivos do MSAP são claros quanto à função das escolas *magnet* na sociedade americana, afirmando a sua dupla responsabilidade de reduzir e/ou prevenir o isolamento de grupos minoritários da sociedade nas escolas básicas e secundárias, ao mesmo tempo que reforça os conhecimentos desses alunos, preparando-os para o seu futuro escolar e profissional.

As escolas *magnet* podem ser organizadas pelo distrito, estabelecendo um plano de ataque à segregação social e étnica. Até recentemente, estes planos podiam assumir carácter voluntário ou seguir um preenchimento de quotas previamente aprovadas. No primeiro caso, competia às escolas tornarem-se atractivas aos alunos, através de uma oferta pedagógica diversificada, de modo que todos, voluntariamente, nelas se quisessem matricular. No segundo caso, as escolas seriam obrigadas a preencher as vagas disponíveis respeitando as quotas raciais, para artificialmente criar diversidade étnica no seio das escolas. Contudo, a possibilidade de se estabelecerem quotas terminou com a decisão do Supremo Tribunal de Justiça americano, que banuiu²¹ a utilização de quotas raciais. A decisão afectou um grande número de distritos escolares que usavam quotas para garantir a diversidade étnica nas escolas, e teve como consequência o facto de, desde então, muitas das escolas que tinham um equilíbrio étnico se terem tornado escolas só para alunos brancos ou só para alunos negros. Ou seja, os critérios de selecção neutros não foram capazes de prevenir a segregação social e étnica²².

20. GOLDRING (2009).

21. Ver decisão do Tribunal no caso *Parents involved in community schools v. Seattle School District no. 1 et al.* (28 June 2007).

22. SMREKAR, Claire (2009), *The Social Context of Magnet Schools*, in BERENDS et al. (eds.), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, New York.

Assim, e sobretudo nos últimos vinte anos, com a libertação das escolas *magnet* da influência dos distritos, algumas destas escolas abandonaram a sua missão de combate à segregação social e étnica, e reforçaram o seu carácter mais competitivo. Como tal, parte significativa do papel desempenhado hoje pelas escolas *magnet* é a promoção da excelência académica. É nesse sentido habitual o investimento destas escolas nos melhores alunos, que tentam atrair e seleccionar de acordo com os critérios de admissão da escola²³.

2.2.1. A escola *magnet* STEM de Clark, Glendale, Califórnia

As escolas STEM²⁴ focam-se principalmente no ensino das disciplinas científicas, para preparar os seus alunos para o pensamento crítico, para o raciocínio lógico e para promover a inovação nas ciências e na tecnologia. São igualmente escolas muito procuradas pelos pais, pois focam-se em áreas do conhecimento que têm elevada empregabilidade.

A escola *magnet* de Clark²⁵ é uma escola STEM, direccionada para o ensino secundário, e pretende tornar-se uma escola pioneira no ensino das Ciências, lançando um satélite para órbita. Nesta escola, os alunos constroem robôs, produzem filmes, fazem experiências em laboratório e seguem todas as outras características curriculares habituais nas escolas STEM, com a importante excepção de que nesta escola *magnet* os alunos não se limitam à especialização nas Ciências e Tecnologias. Ao contrário do que é habitual nas escolas STEM, a escola *magnet* de Clark concede igual prioridade à aprendizagem das artes e das humanidades.

Respeitando o perfil tradicional das escolas *magnet*, cerca de metade dos alunos desta escola é elegível para subsídio de alimentação, e cerca de 85 % dos alunos não fala inglês em casa. Assim sendo, parte da missão da escola *magnet* de Clark é a de preparar estes jovens socialmente desfavorecidos para se assumirem no futuro como líderes na investigação científica.

23. Um número significativo de escolas *magnet* utiliza critérios de selecção académicos, de modo a seleccionar os melhores alunos. É um dos aspectos mais criticados às escolas *magnet* actualmente, que desde modo excluem os alunos com maiores dificuldades e que mais necessitariam de frequentar as escolas *magnet*, para melhorar os seus índices de aprendizagem.

24. *Science, Technology, Engineering, Mathematics*.

25. Cf. Página oficial da escola (<http://clarkmagnet.net/clarkmagnet/site/default.asp>) e artigo na Edutopia, the George Lucas educational Foundation (<http://www.edutopia.org/blog/clark-magnet-TEAMS-arts-academics-stem>).

2.3. Contexto das escolas *magnet* e com contrato na Flórida

Os modelos de financiamento e de avaliação das escolas são dois pontos determinantes para a compreensão do papel das escolas com contrato e das escolas *magnet*. Em primeiro lugar, porque é o mecanismo de financiamento destas escolas que as integra na rede pública e que lhes garante os meios financeiros necessários para o cumprimento dos seus objectivos. Em segundo lugar, porque a avaliação das escolas, e do sistema educativo em geral, é uma característica muito própria dos sistemas educativos dos Estados americanos, e particularmente relevante para as escolas com contrato, cuja renovação contratual depende do cumprimento dos termos acordados, designadamente em termos de desempenho escolar.

Assim, perante a pluralidade de contextos, optou-se por apresentar o da Flórida, pela sua relevância e pela sua popularidade. No contexto das reformas educativas e do surgimento de ofertas educativas inovadoras, o Estado da Flórida é um dos mais famosos e debatidos casos do país, muito graças ao êxito que alcançou e ao reconhecimento internacional que por isso obteve. A nível interno, em 2012, o Center for Education Reform classificou os Estados americanos em função da abertura dos seus enquadramentos legais para as escolas com contrato, e classificou a Flórida em 8.º lugar²⁶.

Existem, na Flórida, 412 escolas com contrato e 363 escolas *magnet*²⁷, números que, à imagem do que se passa no resto do país, continuam a crescer.

2.3.1. Financiamento às escolas

O *Florida Education Finance Program* (FEFP), aprovado em 1973, é o principal mecanismo de financiamento dos distritos escolares no Estado. O programa estabeleceu um mecanismo de financiamento que garantia a igualdade de fundos, visando assegurar que todos os alunos no sistema público tinham acesso à oferta educativa de que necessitavam, do pré-escolar ao 12.º ano. O financiamento para cada escola é calculado a partir de uma fórmula, cuja

26. CONSOLETTI, Alison (2012), *Charter school laws across the states*, Center for Education Reform, Washington DC. Os Estados são classificados em função da existência de escolas independentes do Estado, do número de escolas que a legislação permite, a autonomia operacional e fiscal as escolas, e a equidade no financiamento.

27. U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics*. Dados referentes ao ano lectivo 2009/2010.

variável principal é o número de alunos matriculados por programa escolar. Em termos gerais, os fundos do FEFP são calculados através da multiplicação do número de alunos *full-time equivalent* (FTE)²⁸ matriculados em cada programa educacional pelos factores de custo²⁹, resultando num valor ponderado de alunos FTE. Esse valor ponderado é depois multiplicado pelo custo-base da educação por aluno e pelo factor que traduz o custo diferencial do distrito escolar. Nem todas as áreas e distritos de um Estado têm os mesmos custos operacionais, razão pela qual foi necessário incluir na fórmula de financiamento elementos que permitissem essa distinção entre distritos. Assim, foram integradas quatro variáveis: variedade no custo de vida; variedade local de impostos de propriedade; variedade de custos dos programas educacionais; variedade de custo em programas educacionais equivalentes face à dispersão da população estudantil. Com base nessas variáveis, os valores de financiamento são enviados aos distritos, que distribuem os fundos pelas escolas, em função do número de alunos matriculados em cada um dos seus programas escolares.

A fórmula de financiamento é, simultaneamente, o meio de permitir às escolas funcionar e forma de as avaliar, incentivando a competição entre escolas. Visto que o número de alunos matriculados é o critério mais importante para o financiamento da escola, a sua sobrevivência depende da sua capacidade de tornar-se atractiva para os alunos e para os pais, e de os manter satisfeitos durante a passagem pela escola, para que no ano lectivo seguinte voltem a inscrever-se.

2.3.2. Avaliação dos alunos, das escolas e do sistema

Os *Florida's Comprehensive Assessment Test* (FCAT) são os exames padronizados que o Estado da Flórida adoptou, para avaliar os seus alunos e o funcionamento do seu sistema educativo. O seu sistema de exames segue, aliás, uma prática já habitual nos EUA e em muitos países do mundo, onde às escolas é atribuída elevado grau de autonomia. Ao mesmo tempo, a publicação dos resultados dos FCAT são uma importante ferramenta para os pais escolherem a escola para os seus filhos. No caso das escolas com contrato, os resultados

28. Alunos matriculados a tempo inteiro num programa escolar.

29. Os valores dos factores de custo dos programas são determinados pela legislatura da Flórida e representam as diferenças de custo relativo entre os vários programas do FEFP.

obtidos nestes exames podem significar o cumprimento ou o incumprimento do contrato celebrado.

A Florida criou, assim, quatro exames FCAT (leitura, escrita, matemática e ciências), nas áreas de aprendizagem identificadas como estruturantes para o desenvolvimento dos alunos. Uma vez que o objectivo é apenas avaliar o sistema educativo, sem interferir na avaliação interna das escolas, os resultados dos exames FCAT não são utilizados para calcular a classificação final dos alunos na escola.

Uma vez que desempenham um papel central no sistema educativo, influenciando a avaliação dos alunos e das escolas (e, indirectamente, o financiamento das escolas, uma vez que uma má avaliação traduzir-se-á em menos alunos inscritos no ano lectivo seguinte), o processo de desenvolvimento dos exames FCAT é particularmente rigoroso. Cada questão percorre um longo processo de escrutínio, com cerca de dois anos de trabalho, estando centenas de professores, pais e directores envolvidos no processo de elaboração e revisão das questões. Cada uma é analisada de acordo com cinco critérios: o alinhamento com o *curriculum*, não ter informação que beneficie um certo grupo, não ferir a susceptibilidade de cidadãos, ser passível de resposta exacta e ter um nível de exigência adequado ao ano escolar a que se destina. Assim, as questões que cumprirem estes cinco critérios são organizadas em três categorias. Em primeiro, as *scored questions*, que avaliam o conhecimento dos alunos. Em segundo, as *anchor questions*, que são as questões que se repetem de exames anteriores, para garantir a comparabilidade. E, em terceiro, as *field-test questions*, que são incluídas nos exames porque estão em experimentação, mas não influenciam a classificação dos alunos.

As escolas do Estado da Florida são, na sua maior parte, avaliadas a partir dos seus resultados nos exames FCAT. A outra parte diz respeito às avaliações federais, como o *Annual Yearly Progress (AYP)*, e às inspecções à escola, conduzida pelo distrito.

A avaliação a partir dos resultados dos exames FCAT é a mais interessante para o nosso objecto em análise. Assim, na Florida, as escolas de ensino básico vêem metade da classificação da sua avaliação depender da melhoria dos alunos de um ano lectivo para o outro, e a outra metade dos seus resultados nos exames FCAT. Para as escolas secundárias, os resultados dos alunos nos testes FCAT e a sua melhoria correspondem a apenas metade da sua avaliação.

A outra metade é composta por factores como a percentagem de alunos que concluíram o ensino secundário num período de quatro anos desde a sua inscrição no 9.º ano ou a percentagem de alunos em risco que concluíram o ensino secundário. Os critérios são convertidos em pontos, resultando numa classificação final pela qual as escolas são ordenadas.

Para concretizar deste modelo de avaliação, foi necessário criar um sistema de recolha de informação e uma base de dados longitudinal sobre cada aluno, *i.e.*, que acompanhasse o seu percurso escolar, com informação acerca do seu perfil socioeconómico, a lista de escolas que frequentou, os resultados que obteve e os professores que teve. É este sistema de informação que permite uma avaliação centrada na evolução dos resultados dos alunos e no papel da escola para essa evolução.

É neste contexto de avaliação que as escolas com contrato e as escolas *magnet* existem no Estado da Florida. Ambas são, desde logo, responsabilizadas perante as famílias, pois têm de ser atractivas para alunos e pais, para garantir que têm alunos matriculados. Ambas são avaliadas de acordo com os parâmetros do AYP, que é aplicado em todas as escolas públicas, e os alunos de ambas fazem os exames do Estado da Florida, sendo as escolas classificadas de acordo com os resultados dos alunos, tal como acontece nas outras escolas públicas. Finalmente, no caso das escolas com contrato, estas são ainda responsabilizadas em função do contrato e dos objectivos nele acordados, podendo a renovação do contrato ser negada caso a escola tenha um problema fiscal, não cumpra os seus objectivos, ou dê sinais de má gestão.

2.4. Efeitos das escolas *magnet* e com contrato no sistema

As escolas com contrato nascem de um contexto de crise do sistema educativo, pretendendo servir de resposta à estagnação do sistema. Assim, há um compromisso destas escolas em cumprir três promessas: aumentar a equidade na educação, promover a inovação e melhorar os desempenhos escolares (através da competição).

No momento em que surgiram as escolas com contrato, existia a convicção de que o alargamento das possibilidades de escolha da escola, através das escolas com contrato, permitiria aos alunos das famílias desfavorecidas aceder ao mesmo tipo de opções disponíveis aos alunos de famílias de classe

média e alta, através da escolha de escolas não estatais. Ou seja, o conceito de equidade localiza-se aqui no plano do acesso e das oportunidades, e não no plano dos resultados³⁰.

A inovação educativa através das escolas com contrato é, ainda hoje, o argumento mais consensual e um dos que mais expectativas causaram logo no momento em que nasceram as escolas com contrato. A isenção destas escolas à burocracia das escolas públicas tradicionais deu-lhes ferramentas para se adaptarem melhor e mais rapidamente às necessidades educativas das comunidades onde se inserem e isto, pensou-se no início da década de 1990, levaria ao surgimento de práticas inovadoras, tanto no que respeita à gestão como no que respeita à pedagogia.

A melhoria dos resultados, por seu lado, era a questão-chave e que de facto determinaria a capacidade das escolas com contrato de mudar o rumo dos acontecimentos na educação americana do final do século XX. A ideia por detrás desta promessa era que a competição entre escolas por alunos (em consequência das regras de financiamento) levaria à criação de mecanismos no sistema que levassem à sua melhoria generalizada, sendo que a expectativa passava por ter estas escolas com contrato na fila da frente desta melhoria, puxando as escolas públicas tradicionais.

2.4.1. Questões metodológicas

Após décadas de existência, esperar-se-ia que a literatura académica permitisse fazer um balanço do impacto das escolas com contrato e das escolas *magnet* na instrução dos alunos. No entanto, a literatura académica apresenta, em geral, resultados mistos, em grande medida porque há questões metodológicas muito difíceis de ultrapassar. Desde logo, porque as análises mais rigorosas necessitam de bases de dados longitudinais, *i.e.*, que acompanhem os alunos ao longo do seu percurso escolar, assim como de uma informação pormenorizada sobre as características da escola, para conseguir distinguir as escolas correctamente, e uma amostra aleatória de alunos, para evitar que o estudo se foque num grupo de alunos não representativo da comunidade escolar do Estado americano ou dos EUA. São condições difíceis de reunir, porque nem sempre dependem do

30. LUBIENSKI, Christopher A., WEITZEL, Peter C. (2010 b), *Grading Charter Schools*, in Lubienski, WEITZEL (eds.), *The Charter School Experiment*, Harvard Education Press.

investigador, e fazem com que a maioria da investigação se concentre nos Estados com sistemas de informação estatística mais desenvolvidos, em detrimento de outros Estados americanos sobre os quais sabemos pouco.

Do mesmo modo, na literatura académica são feitas operacionalizações de conceitos diferentes entre investigações, tornando a comparabilidade dos resultados entre os estudos mais limitada. Depois, e isto deve ser salientado desde logo, nem tudo na educação e na aprendizagem dos alunos é passível de medição quantitativa, limitando-se a comparação entre estas escolas à parte quantificável do desempenho escolar, que são as avaliações escritas comuns a todos os alunos, como exames nacionais, para conseguir um elo de comparabilidade entre os resultados. Sendo importante esta medição, e a informação que dela retiramos, importa ter em conta que essa não esgota a análise da aprendizagem dos alunos, nem o papel das escolas e dos professores na formação dos alunos.

Uma última dificuldade é que as escolas com contrato, por desfrutarem de maiores graus de autonomia, são também escolas muito diferentes entre si. A implicação nas análises estatísticas comparativas é que todas as escolas são tratadas por igual, o que, sendo redutor para as escolas públicas tradicionais, é-o ainda mais para as escolas com contrato. Ou seja, a heterogeneidade das escolas com contrato justificaria uma avaliação desagregada e, assim, muito mais rigorosa.

2.4.2. Efeitos nos desempenhos escolares

É consensual na literatura académica que o desempenho escolar está directamente relacionado com dois conjuntos de variáveis: o índice socioeconómico da família e as capacidades académicas do aluno. Isto pode, embora erradamente, subentender um fatalismo na compreensão do desempenho escolar do aluno. Sendo os conjuntos de variáveis que mais ajudam a prever o desempenho escolar do aluno, não o esgotam, e outras variáveis, como o contexto organizacional da escola³¹, têm um peso importante. É sobretudo nesse sentido que a promessa das escolas com contrato de melhorar os desempenhos escolares se sustenta, pois, ao operar fora da burocracia

31. GOLDRING, Ellen B., CRAVENS, Xiu (2008), *Teachers' Academic Focus on Learning in Charter and Traditional Public Schools*, in BERENDS *et al.* (eds.), *Charter school outcomes*, Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.

tradicional das escolas públicas, tem maiores facilidades em adaptar-se às necessidades educativas dos seus alunos, contribuindo para uma melhoria do desempenho escolar.

Além destes efeitos directos, existem efeitos indirectos, muito mais difíceis de medir e controlar. O mais comum é o chamado *peer effect*, que supõe que a escolha permite aos pais inscrever os seus filhos na escola que melhor se identifique com as características e necessidades educativas dos seus filhos, e que essa identificação promove uma melhoria dos desempenhos escolares. Outro efeito indirecto é o efeito da competição entre escolas com contrato, escolas *magnet* e escolas públicas tradicionais, que incentivaria as escolas públicas tradicionais a reforçar os seus esforços no apoio aos seus alunos e assim conseguindo promover uma melhoria de desempenhos. Do ponto de vista metodológico, este segundo efeito indirecto introduz uma situação de difícil resolução, na comparação entre as escolas públicas tradicionais, escolas *magnet* e as escolas com contrato, uma vez que não sabemos se, por exemplo, caso a escola com contrato não existisse, se a escola pública tradicional teria o mesmo desempenho escolar ou se, na linha deste efeito indirecto, contribuiria menos para a melhoria do desempenho escolar dos seus alunos³².

Por tudo isso, a comparação dos desempenhos escolares entre alunos das escolas públicas tradicionais e das escolas com contrato pode dar alguns indícios sobre o impacto da frequência destas escolas para o desempenho escolar dos alunos, mas a menos que se faça uma análise desagregada e mais profunda, os resultados tenderão a não ser muito esclarecedores, como acontece se tomarmos a globalidade dos estudos a nível local³³.

Isso confirma-se nos estudos meta-analíticos, que agrupam bases de dados e amostras de vários estudos independentes e as agregam numa só base de

dados, para identificar tendências nacionais ou globais. Olhando para esses estudos meta-analíticos³⁴, notamos que as suas conclusões são consensuais: não há uma tendência concreta, e os resultados dividem-se entre efeitos positivos, negativos e neutros em relação ao impacto da frequência das escolas com contrato no desempenho escolar.

Precisamente para combater essa dificuldade na análise, e responder à imprecisão destes estudos, os investigadores sentiram a necessidade de adoptar novas metodologias de análise. As duas metodologias dominantes e que produziram resultados mais interessantes são: (a) constituição de amostras de alunos a partir das lotarias nas escolas com contrato; (b) acompanhamento estatístico individualizado por aluno, para os que frequentaram escolas públicas tradicionais e escolas com contrato.

Existe o consenso académico de que, actualmente, a melhor metodologia para analisar o impacto das escolas com contrato no desempenho escolar dos alunos é através do aproveitamento das lotarias para sortear as vagas nas escolas com contrato, porque nessas lotarias se constituem naturalmente dois grupos seleccionados aleatoriamente, o grupo de controlo (alunos que não conseguiram vaga) e o grupo de análise (os alunos que conseguiram vaga)³⁵. A vantagem desta opção metodológica é que permite ultrapassar as diferenças entre os alunos e as famílias, que de outro modo eram inultrapassáveis, quando se comparam os corpos estudantis das escolas com contrato e das escolas públicas tradicionais, tais como a motivação da família do aluno em colocar o filho fora do ensino público tradicional. Aqui, como todos concorrem pelas vagas nas escolas com contrato, o problema não se coloca.

Contudo, uma importante desvantagem desta metodologia é o facto de se lidar apenas com as escolas com contrato que procedem a sorteio para seleccionar alunos, ou seja, escolas com contrato que têm mais candidatos do que vagas disponíveis, e que poderão não ser representativas das restantes escolas com contrato, que ficam excluídas deste estudo. Trata-se de uma questão muito relevante, na medida em que estas escolas são, portanto, as

32. LOEB, Susanna, VALANT, Jon, and KASMAN, Matt (2011), *Increasing choice in the market for schools: recent reforms and their effects on student achievement*, National Tax Journal, March, 64 (1).

33. ZIMMER, Buddin (2005), *Is Charter School Competition in California Improving the Performance of Traditional Public Schools?*, working paper WR-297-EDU, RAND Education; SASS, Tim R. (2006), *Charter Schools and Student Achievement in Florida*, Education Finance and Policy, 1 (1); KANE, Thomas, ABDULKADIROGLU, Atila, ANGRIST, Josh, COHODES, Sarah, DYNARSKI, Susan, FULLERTON, Jon, PATHAK, Parag (2009), *Informing the Debate: Comparing Boston's Charter, Pilot, and Traditional Schools*, Boston Foundation, Boston, MA; HOXBY, Caroline M., MURARKA, Sonali (2009), *Charter Schools in New York City: Who Enrolls and How They Affect Their Students' Achievement*, NBER Working Paper No. 14852. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA; COULSON Andrew J. (2006), *Arizona public and private schools: A statistical analysis*, Goldwater Institute Policy Report no. 213; CARNOY, ADAMSON, CHUDGAR (2007), *Vouchers and Public School Performance. A Case Study of the Milwaukee Parental Choice Programme*, Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

34. MIRON, Gary, NELSON, Christopher (2001), *Student Academic Achievement in Charter Schools: What We Know and Why We Know So Little*, National Center for the Study of Privatization in Education, Occasional Paper No. 41, Teachers College, Columbia University; CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES (CREDO) (2009), *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*, Center for Research on Education Outcomes, Stanford, CA.

35. HOXBY, Caroline, MURARKA, Sonali (2008), *Methods of assessing the achievement of students in charter schools*, in BERENDS et al. (eds), *Charter school outcomes*, Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.

mais populares e as que, tendencialmente, estão estabelecidas há mais tempo, o que torna a generalização impossível de fazer, uma vez que há o consenso académico de que as escolas com contrato mais recentes têm efeitos menos positivos nos alunos do que as estabelecidas há mais tempo³⁶.

Apesar dos seus limites, as conclusões destes estudos são muito interessantes e diferem das das análises *macro*. Dois dos mais referidos estudos que seguiram esta metodologia, um focado nas escolas de Nova Iorque³⁷ e outro focado nas escolas de Chicago³⁸, concluem que existe um efeito positivo, embora nem sempre acentuado, da frequência destas escolas com contrato no desempenho escolar dos alunos. Assim, e mesmo não sendo correcta a generalização destes resultados para todas as escolas com contrato, estas conclusões parecem consistentes no que respeita as escolas com contrato com mais procura de alunos.

A outra metodologia dominante, apelidada de *student fixed effects* e que segue estatisticamente o percurso dos alunos que frequentaram escolas públicas tradicionais e escolas com contrato, surge como resposta à dificuldade de comparar os factores familiares de cada aluno. Deste modo, esta metodologia consiste em acompanhar estatisticamente um aluno que se matricule ou abandone uma escola com contrato, para comparar a evolução dos seus desempenhos escolares. Ao ser comparado consigo mesmo, o único factor que varia é a escola que frequenta. Esta metodologia compara os resultados de um mesmo aluno através de dados longitudinais, identificando as variações significativas de resultados escolares, de acordo com o seu percurso, o que obriga a ter bases de dados longitudinais muito sólidas (o que não existe em todos os Estados americanos).

Contudo, a maior dificuldade de todas, e que em muito prejudica a comparabilidade dos estudos, é a definição do conceito de mobilidade. Por exemplo, dois estudos³⁹ realizados no Estado do Texas concluíram que a frequência das

escolas com contrato beneficia os desempenhos escolares dos alunos, embora os resultados deixem de ser consistentes se se alterar a operacionalização do conceito de mobilidade entre escolas.

No que concerne ao impacto das escolas *magnet* nos desempenhos escolares dos alunos, têm-se as mesmas dificuldades metodológicas. A investigação sobre o impacto das escolas *magnet* na aprendizagem dos alunos é variada, e sobretudo focada na realidade local⁴⁰, havendo poucos estudos acerca da realidade nacional – os que existem utilizam amostras pequenas (com poucas escolas). Consequentemente, existe uma dificuldade significativa em fazer generalizações a partir das conclusões retiradas desses estudos locais. Olhando para os estudos realizados nos últimos vinte anos⁴¹ acerca dos efeitos das escolas *magnet* no desempenho dos alunos, notamos que, sem surpresa, os resultados são mistos, com estudos cujos resultados sugerem efeitos positivos, negativos e neutros. Tal como no caso das escolas com contrato, a melhor metodologia actualmente utilizada é a de utilizar os alunos que concorrem, nas lotarias das escolas, às vagas disponíveis. Seguindo esta metodologia, os resultados são, contudo, menos significativos do que no caso das escolas com contrato, com efeitos positivos muito ténues e apenas nos primeiros anos de escolaridade.

Assim, em relação ao desempenho escolar dos alunos, a principal conclusão é a dificuldade de tirar conclusões. As comparações mais simples entre escolas públicas tradicionais e escolas com contrato ou escolas *magnet* têm produzido resultados mistos, e as tentativas de construção de análises desagregadas ou com abordagens inovadoras, mesmo quando alcançam resultados que apontam para efeitos positivos para as escolas com contrato, sofrem das dificuldades metodológicas e da heterogeneidade das escolas, que impedem a generalização dos seus resultados.

2.4.3. Efeitos na segregação social, étnica e académica

A questão da segregação social e étnica coloca-se menos quanto às escolas *magnet* do que quanto às escolas com contrato. Isto porque o enquadramento legal dessas escolas, na maioria dos Estados, influencia a composição do corpo

36. BIFULCO, Robert, LADD, Helen (2005), *Results from the Tar Heel State*, Education Next, 5; SASS, Tim R. (2006), *Charter Schools and student achievement in Florida*, Education Finance and Policy, 1(1).

37. HOXBY, Caroline, MURARKA, Sonali (2007), *New York City's charter schools overall report*, Cambridge, New York City Charter Schools Evaluation Project.

38. HOXBY, Caroline, ROCKOFF, Jonah E. (2004), *The Impact of Charter Schools on Student Achievement*, paper, Columbia Business School.

39. HANUSHEK, Eric, KAIN, John F., RIVKIN, Steven G. (2002), *The Impact of Charter Schools on Academic Achievement*, paper não publicado mas disponível na página da Internet do NBER; BOOKER, Kevin, GILPATRIC, Scott M., GRONBERG, Timothy, JANSEN, Dennis (2004), *Charter school performance in Texas*, Texas A&M University and University of Tennessee.

40. BIFULCO, COBB, BELL (2009), *Can interdistrict choice boost student achievement? The case of Connecticut's interdistrict magnet school programme*, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 31, No. 4.

41. BALLOU, Dale, *Magnet School Outcomes*, in BERENDS et al. (eds.), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, Nova Iorque.

estudantil, através da promoção de uma maior integração étnica. Embora o mesmo aconteça em algumas escolas com contrato, a questão da segregação social e académica é central no debate público sobre o impacto destas escolas no seio das comunidades escolares.

De facto, para muitos investigadores, analisar as escolas *magnet* é menos estimulante do que analisar as escolas com contrato⁴², visto que as escolas *magnet* constituem um universo muito heterogéneo e têm características muito específicas, tais como a possibilidade de seleccionar os alunos, o que exclui a aleatoriedade na selecção dos alunos, necessária para a comparação dos resultados escolares. Os resultados dos estudos locais e nacionais existentes são mistos, e muitas vezes contraditórios entre si, quanto ao impacto das escolas *magnet* no combate à segregação. Embora muitos estudos confirmem que as escolas *magnet* conseguiram atrair alunos de diferentes origens étnicas, há outros que apontam no sentido de que estas escolas afastaram os melhores alunos e os melhores professores⁴³. Ou seja, sugere-se a existência de uma segregação de alunos em função das suas capacidades escolares. Contudo, é difícil tomar estes resultados como definitivos sobre a realidade das escolas *magnet*. Uma vez que cada distrito tem o seu próprio contexto social⁴⁴, e nem todas as escolas *magnet* seguem os mesmos critérios de admissão de alunos, uma avaliação rigorosa e nacional sobre o impacto das escolas *magnet* na segregação é realmente muito difícil.

Relativamente às escolas com contrato, importa recordar que quando estas surgiram, os seus principais críticos basearam os ataques na possibilidade de segregação de alunos em termos sociais, afirmando que estas escolas se tornariam exclusivas para a população branca e excluiriam alunos por motivos sociais ou étnicos. E também na possibilidade de segregação académica, a partir da qual as escolas se tornariam exclusivas aos melhores alunos, excluindo os que têm maiores dificuldades de aprendizagem. A literatura académica sugere, com base na experiência das últimas duas décadas, que nenhuma das possibilidades se verifica.

A segregação académica foi antecipada pelos críticos, que receavam o nascimento de escolas para elites, mas tal não aconteceu, de acordo com a

42. *Idem*.

43. GOLDRING (2009).

44. Por exemplo, os distritos com maiores percentagens de população de origem minoritária têm maiores dificuldades em combater a segregação do que os distritos com percentagens menores.

literatura académica. Na verdade, com algumas excepções, os estudos apontam para que as escolas com contrato tenham a mesma taxa de alunos com dificuldades do que as escolas públicas tradicionais. Os resultados não são contudo tratados como definitivos pelos académicos, pois carecem de sofisticação metodológica.

Sobre a segregação social e étnica, a maioria dos estudos conclui que as escolas com contrato têm uma percentagem de alunos oriundos de populações minoritárias mais elevada do que a das escolas públicas tradicionais, sendo a tendência dominante a da auto-segregação desses alunos nas escolas com contrato. Em 2003, um grande estudo a nível nacional concluiu que as escolas com contrato, comparativamente às escolas públicas tradicionais, têm menos 13% de alunos brancos e mais 14% de alunos negros, e as mesmas percentagens de alunos com necessidades educativas⁴⁵.

Como acontece com as análises ao desempenho escolar, também quanto à segregação não existem respostas simples, e estes estudos debatem-se com questões metodológicas muito complexas, sendo recomendadas análises mais aprofundadas que produzam resultados mais próximos da realidade. Nesse sentido, um estudo analisou a mesma base de dados de exames do estudo anteriormente referido, mas desagregando toda a informação dos alunos de acordo com a sua localização geográfica, e obteve os mesmos resultados, embora tenha notado igualmente que as escolas com contrato tinham uma menor percentagem de alunos elegíveis para refeições gratuitas. Ou seja, o estudo conclui que, embora com uma taxa mais elevada de alunos de populações minoritárias, esses alunos não tinham níveis socioeconómicos muito baixos⁴⁶.

Devido a este tipo de subtilezas na análise, alguns investigadores argumentam que os métodos existentes para medir a segregação falham em sofisticação necessária para identificar a forma como ela é executada pelas escolas com contrato. Por exemplo, Lacerino-Paquet⁴⁷ argumenta que as escolas com

45. NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (NAEP) (2003), *The Nation's Report Card, America's Charter Schools: results from the NAEP 2003 pilot study*, National Center for Education Statistics, Washington DC.

46. CARNOY, Martin, JACOBSEN, Rebecca, MISHEL, Lawrence, ROTHSTEIN, Richard (2005), *The Charter School Dust-up: Examining The Evidence On Enrollment And Achievement*, Teacher College Press & Economic Policy Institute.

47. LACIRENO-PAQUET, Natalie, HOLYOKE, Thomas T., MOSER, Michele, HENIG, Jeffrey R (2002), *Creaming versus Cropping: Charter School Enrollment Practices in Response to Market Incentives*, Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 24 n.º 2.

contrato procuram reduzir o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, e que as escolas com contrato com maiores inclinações empresariais aceitam menos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, não existindo conclusões definitivas, alguns investigadores apontam para a necessidade de tornar a análise mais sofisticada de modo que detecte formas de segregação mais subtis, alegadamente praticadas pelas escolas com contrato. Contudo, mesmo perante estas acusações, não há como negar que, apesar dos incentivos para seleccionar os alunos com maiores níveis socioeconómicos, essa tendência não se verifica, sendo esse o ponto central para a discussão sobre este assunto.

2.4.4. Efeitos na inovação

A inovação é hoje provavelmente o argumento mais forte na defesa das escolas com contrato, e o mais repetido no debate público. É o próprio presidente dos EUA, Barack Obama, a apelidar as escolas com contrato de «incubadoras de inovação»⁴⁸.

As escolas com contrato são inovadoras por definição, no sentido em que resultam de uma perspectiva inovadora em termos de gestão e administração escolar. E, uma vez que as escolas com contrato têm um modelo de gestão mais liberto de burocracia, pensar-se-ia que estariam melhor preparadas para procurar práticas pedagógicas inovadoras para responder às necessidades das populações. Ora, enquanto se continua a promover a defesa do carácter inovador das escolas com contrato, a investigação académica cada vez mais verifica que estas escolas não são assim tão diferentes das públicas tradicionais nas práticas pedagógicas em sala de aula. A questão é que, embora haja casos de escolas com contrato muito inovadoras nas suas práticas pedagógicas, como há escolas públicas tradicionais que o são, em geral as escolas com contrato não aparentam construir novas metodologias de instrução. Assim, o que acontece é que muitas destas escolas adoptaram práticas e abordagens curriculares iguais às do ensino público tradicional ou até ao ensino privado⁴⁹.

48. Cf. discurso de Obama, em Maio de 2012, em: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/05/07/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2012>.

49. LUBIENSKI, Christopher A., WEITZEL, Peter C. (2010 b), *Grading Charter Schools*, in Lubienski, Weitzel (eds.), *The Charter School Experiment*, Harvard Education Press; LUBIENSKI, Christopher (2003), *Innovation in Education Markets in theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools*, American Educational Research Journal 40.

A explicação para este facto pode ser simplesmente a seguinte: se é um facto que as escolas com contrato têm a possibilidade de serem inovadoras, também é certo que elas são atiradas para um mercado extremamente concorrencial. Em consequência, muitas escolas com contrato optam por práticas que já existem e que já foram testadas porque representam um risco menor de falhar do que se adoptassem práticas inovadoras. Na base do dilema está a necessidade de as escolas com contrato serem atractivas para os alunos e seus pais, dando as maiores garantias possíveis de que as práticas da escola serão um contributo positivo para o desempenho académico dos alunos e seu bem-estar na escola.

Acontece, por outro lado, que as escolas com contrato são inovadoras noutros aspectos, razão pela qual não seria correcto negar-lhes totalmente essa característica. Em primeiro lugar, porque, embora não criando práticas novas em absoluto, têm um papel inovador fundamental ao introduzir práticas pedagógicas e *curricula* num mercado educativo de uma comunidade que, sem essas escolas com contrato, a elas não teria acesso. Significa, assim, que mesmo não criando inovação à escala do que muitos esperariam, as escolas com contrato continuam a ser um importante veículo de inovação no ensino. Em segundo lugar, a necessidade de apelar para os pais e alunos para conseguir que estes se matriculem na sua escola levou as escolas com contrato a desenvolver técnicas de *marketing* extremamente inovadoras. São exemplos as parcerias com instituições da comunidade local, a organização de visitas às escolas, ou as parcerias com outras escolas para alargamento de oferta educativa e actividades extracurriculares.

2.5. Conclusão

As escolas com contrato e as escolas *magnet* são vistas na maioria dos Estados americanos como uma importante oferta educativa. As tendências de crescimento mostram que o seu número continua a aumentar, que estão presentes em cada vez mais Estados, e que são o veículo privilegiado da inovação em matéria pedagógica. Nesse aspecto, e sobretudo em relação às escolas com contrato, a aposta política atingiu a maioria dos seus objectivos e irá certamente manter-se no futuro.

É certo que existem hoje dúvidas generalizadas sobre os efeitos das escolas com contrato e das escolas *magnet* no sistema educativo, a nível de desempenhos escolares, segregação social e inovação. Em parte, isso deve-se não só às já referidas dificuldades metodológicas na análise dos resultados, mas também ao facto de cada Estado americano ter o seu próprio enquadramento legal. Assim, a diversidade entre escolas e entre Estados tem impossibilitado respostas definitivas. Reconhece-se que existem, por um lado, exemplos claros de boas práticas escolares, com resultados muito positivos, mas também, por outro lado, é facto que nem todas as escolas conseguiram tirar proveito da autonomia escolar para melhorar o seu serviço educativo.

Apesar das incertezas que as publicações científicas sublinham quanto aos efeitos, a maioria dos investigadores sugere que estes são geralmente neutros. Esta conclusão poderá parecer uma derrota dos defensores das escolas com contrato e das escolas *magnet*, face às elevadas expectativas com que ambas foram criadas. Contudo, se se tiver em conta que o surgimento destas escolas permitiu, sem comprometer os resultados escolares, introduzir novas ofertas educativas, de novas práticas pedagógicas, de mais liberdade de escolha para os pais, e de uma melhor adaptação das escolas às necessidades dos seus alunos, o balanço fica longe de ser negativo.

Para concluir, é útil introduzir uma *nuance* e um novo factor. Os indicadores que usámos no estudo (desempenhos escolares, segregação e inovação) e a partir dos quais estes dois tipos de escola são avaliados, não esgotam a sua missão, nem resumem integralmente a qualidade do serviço educativo que prestam. Como é afirmado frequente e correctamente, nem tudo na educação é quantificável, e embora seja fundamental fazer a avaliação dos indicadores que o são, não se devem perder de vista os restantes. Nesse sentido, nenhuma avaliação desta oferta educativa ficaria concluída sem se referir a satisfação dos pais. Estes, apesar das incertezas das publicações científicas quanto aos efeitos destas escolas no sistema, não têm dúvidas em afirmar a sua satisfação com esta oferta educativa, como o verificam várias sondagens de opinião⁵⁰. Este é, aliás, um dos principais e mais poderosos argumentos em defesa das escolas com contrato e das escolas *magnet*, e sem dúvida uma das razões pelas quais o apoio político a estas escolas se mantém irredutível.

50. Cf. WALBERG, Herbert J. (2010), *Escolha da Escola: descobertas e conclusões*, Fundação Manuel Leão, Porto.

Capítulo 3

As escolas livres e as escolas independentes na Europa: Inglaterra, Suécia, Holanda e Dinamarca

A autonomia das escolas e a liberdade de escolha da escola existem há mais de cem anos na Holanda e na Dinamarca, enquanto na Suécia e em Inglaterra resultam apenas de reformas recentes. Assim, não será surpreendente que o leitor se confronte com quatro sistemas educativos que, embora partilhando os princípios da liberdade e da autonomia no ensino, são diferentes, tendo divergências significativas nos seus enquadramentos legais, nos seus graus de autonomia e nos tipos de escola que compõem a diversidade da sua oferta educativa. Nesta segunda parte do estudo, apresentamos os sistemas educativos de cada um dos países analisados, expondo as características gerais das escolas livres e independentes no seio desses sistemas. Analisamos, ainda, brevemente os efeitos destas escolas nos seus sistemas educativos, designadamente do ponto de vista de desempenho escolar e segregação social.

3.1. Inglaterra: as escolas livres e as academias

A vitória eleitoral de David Cameron, em 2010, marcou o início de uma reforma no sistema educativo inglês, abrindo as portas à autonomia das escolas, segundo um modelo assumidamente inspirado nas experiências das escolas com contrato americanas e das escolas livres suecas. O diagnóstico de partida foi a verificação de uma queda nas avaliações internacionais, nomeadamente nos testes PISA da OCDE, estando o Reino Unido, nas palavras de David Cameron, «a ser ultrapassado pelos outros»⁵¹. A solução proposta pelo Governo passou por aprender com aquilo que de melhor se fazia nos outros

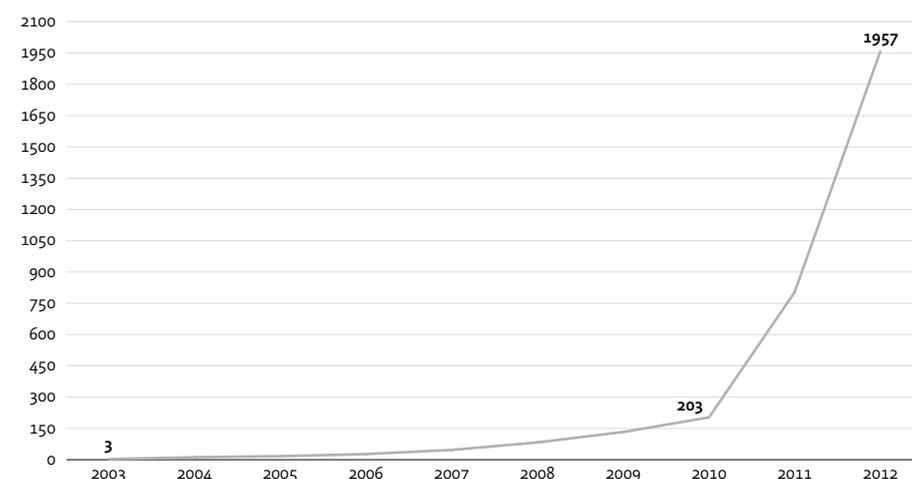
51. DEPARTMENT FOR EDUCATION (2010), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper*, The Stationery Office, Londres.

países, nomeadamente na Suécia⁵², e tentar concretizar algumas dessas boas práticas no Reino Unido: libertar as escolas da burocracia habitual na gestão das escolas, reforçar a sua autonomia financeira e pedagógica, e fortalecer os mecanismos de avaliação do sistema.

Assim, o Governo decidiu restaurar às academias a elevada autonomia de que dispunham quando foram criadas, e apoiar o envolvimento da sociedade na educação dos jovens, através da abertura de escolas livres, nascidas da comunidade para a comunidade.

As academias existem no mapa das ofertas educativas da Inglaterra há alguns anos, mas só recentemente, perante as políticas promovidas pelo Governo liderado por David Cameron, se tornaram verdadeiramente populares. Assim, o número de academias existentes passou de 203 para 1957, em apenas dois anos. Este aumento vertiginoso deve a um elevado número de processos de conversão, embora algumas destas novas academias tivessem surgido de processos de patrocínio.

Gráfico 2 Evolução do número total de academias entre 2003-2012



Fonte: Department for Education, UK

52. WIBORG, Susanne (2010), *Swedish Free Schools: Do they work?*, LLAKES Research Paper 18, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Londres.

As academias podem nascer por conversão ou por patrocínio⁵³. No primeiro caso, são as escolas que solicitam o estatuto de academia, para assim desfrutarem de maiores graus de autonomia na sua gestão e administração. No segundo caso, as escolas são obrigadas a tornarem-se academias depois de terem dado provas de incapacidade de promover bons resultados escolares. Ou seja, as academias que nascem através de um processo de patrocínio são aquelas que eram, originalmente, escolas em risco de falhar e que obtiveram consecutivamente maus resultados nos desempenhos escolares.

Tabela 4 Número de academias criadas entre 2010/2011 e 2011/2012 por patrocínio e por conversão

	por patrocínio	por conversão
2010-2011	274	529
2011-2012	364	1513

Fonte: DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012), *Academies Annual Report 2010/2011*, the Stationery Office, Londres

A primeira escola livre abriu aos alunos em Setembro de 2011, resultado do processo reformista posto em marcha por Michael Gove, responsável pela pasta da Educação no Governo de David Cameron. As escolas livres são escolas não estatais, sem fins lucrativos e financiadas pelo Estado. Ou seja, são escolas públicas não estatais. Para abrir uma escola livre, é necessário cumprir as seguintes condições: estabelecer as metas e os objectivos para a nova escola; identificar os indivíduos e/ou as organizações principalmente envolvidas no projecto; facultar uma prova⁵⁴ da necessidade educativa de uma nova escola na comunidade onde se pretende inserir; e dar garantias da viabilidade financeira do projecto.

As escolas livres podem ser criadas por diferentes entidades, desde um grupo de pais ou de professores preocupados com a educação na sua comunidade, a organizações ou associações ligadas ao mundo empresarial ou ao mundo académico. Mas, apesar dos seus aspectos diferenciadores, as escolas livres têm todas a mesma missão de responder às necessidades educativas da

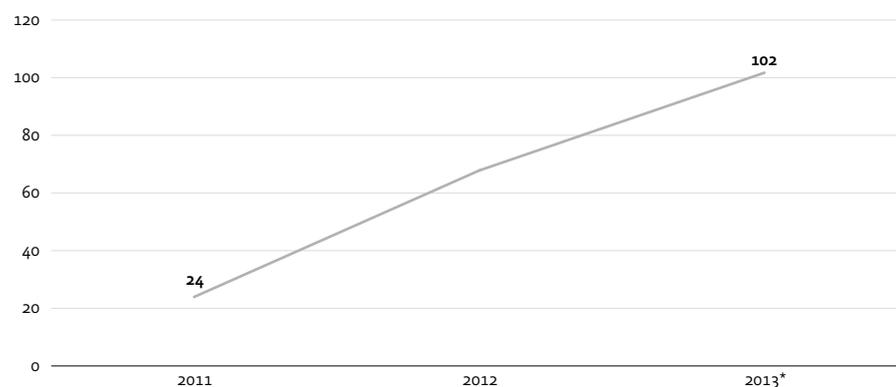
53. Cf. informação oficial do Department for Education em: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschoools/academies>

54. Existem vários tipos de provas possíveis, embora geralmente se utilize uma petição de pais alertando para a necessidade de uma nova oferta educativa na comunidade.

comunidade onde se inserem. Assim, as escolas livres são geralmente escolas totalmente novas, criadas de raiz para satisfazer as necessidades educativas da comunidade. Contudo, existe também a possibilidade de uma escola independente (*i.e.*, privada) optar por se converter numa escola livre, com a particular diferença, após a conversão, que deixará de poder cobrar propinas aos seus alunos⁵⁵.

A autoridade local é responsável pelo processo de lançamento de uma nova escola livre, assim como pela prestação de apoio à escola no seu funcionamento. É essa mesma autoridade local que aconselha o Department for Education sobre os processos de abertura de escolas livres na sua área de influência, cabendo a última palavra ao membro do Governo britânico titular da pasta da Educação.

Gráfico 3 Número de escolas livres abertas por ano, 2011-2013



* Estimativa a 27 de Julho de 2012
Fonte: Department for Education, UK

Do ponto de vista organizacional, estas escolas desfrutam de elevados índices de liberdade, e não existem regulamentações específicas (dimensão ou localização) que as definam. Criadas sob o princípio da promoção da diversidade de oferta educativa, as escolas livres podem ser escolas de ensino básico ou de ensino secundário, ocupar edifícios escolares tradicionais ou outro tipo de instalações menos habituais, como edifícios de escritórios, por

55. Cf. informação oficial do Department for Education em: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/freeschools>.

exemplo. Também a nível da contratação docente, não existem requisitos ou regulamentações sobre quem pode leccionar numa escola livre, embora nenhuma escola tenha autorização para abrir caso não demonstre estar em condições de prestar um serviço educativo de qualidade. Assim, não é obrigatório contratar professores certificados com o *Qualified Teacher Status*⁵⁶, pois as escolas livres têm a possibilidade de escolher os professores que considerem melhor adaptar-se ao seu projecto educativo, desde que assegurem os desejáveis níveis de qualidade. Esta liberdade das escolas permite-lhes contratar especialistas, que de outro modo ficariam excluídos do ensino básico e secundário.

Uma característica importante das escolas livres e das academias é que, como escolas públicas que são, não podem seleccionar os seus alunos. Não pode haver, por parte das escolas, selecção de alunos por critérios de capacidades, excepto no ensino secundário, com alunos com 16 ou mais anos de idade. As regras e o enquadramento legal no processo de escolha da escola para as escolas livres e para as academias são precisamente idênticos⁵⁷ ao das restantes escolas públicas.

As escolas livres não têm de seguir o *curriculum* nacional⁵⁸, tal como não têm as academias. Como tal, ambas têm a liberdade para construir o seu próprio *curriculum*, de modo que satisfaçam as necessidades educativas dos seus alunos, num modelo que se pretende o mais personalizado possível. Contudo, apesar do elevado grau de liberdade, o Governo impôs como regra de elegibilidade para o financiamento público que as escolas leccionem as

56. O *Qualified Teacher Status* é uma certificação profissional que habilita o seu titular a leccionar. Para a obtenção desta certificação, o candidato deve submeter-se a um conjunto de exames, cujo propósito é verificar a competência do candidato nas áreas estruturantes da aprendizagem (Inglês, Matemática e TIC). Para obter a certificação, é necessário o candidato alcançar pelo menos 60% de aproveitamento em cada exame.

57. Importa referir que nas escolas livres com um cariz religioso existe uma excepção. Nos casos em que haja mais candidatos do que vagas disponíveis na escola, essas escolas estão obrigadas a que 50% das vagas preenchidas não obedeam a critérios religiosos, de modo que nenhuma escola tenha um corpo estudantil determinado pelas opções religiosas dos alunos. Caso o número de vagas seja inferior à lotação da escola, nenhum aluno pode ser rejeitado, independentemente da sua convicção religiosa. Cf. informação oficial do Department for Education em: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/freeschools>

58. Ao contrário da maioria dos países europeus, a introdução de *curriculum* nacional aconteceu tarde em Inglaterra e restantes países do Reino Unido (com excepção da Escócia), em 1988, com o *Education Act*. Até então, cada escola tinha o seu próprio *curriculum*, o que impossibilitava a avaliação do sistema educativo através de exames.

disciplinas de Inglês, de Matemática e de Ciências, e ainda garantir condições para a frequência de ensino religioso⁵⁹.

As escolas livres e as academias desfrutam de amplas liberdades, mas são igualmente sujeitas a rigorosos processos de prestação de contas. As escolas livres e as academias são inspeccionadas pelo Ofsted⁶⁰, tal como são todas as escolas do país, e são obrigadas a divulgar regularmente os seus relatórios financeiros. Além disso, a Education Funding Agency certifica-se que o financiamento distribuído às escolas está a ser bem utilizado.

Ainda, os alunos das escolas livres e das academias têm de fazer exames estandardizados, pelo menos no final do 6.º ano, que marca o final do *key stage 2*. Estes exames têm como objectivo servir de mecanismo de controlo de qualidade do sistema educativo, não tendo os seus resultados influência directa na classificação final dos alunos. Apesar disso, é possível aos professores levarem em conta o desempenho do aluno no exame na ponderação da classificação final. Em todas as avaliações, as escolas são obrigadas a recolher e compilar os resultados dos alunos numa base de dados, que integra também informação sobre o perfil escolar e socioeconómico de cada aluno, permitindo uma avaliação dos resultados tanto a nível de escola como a nível do próprio sistema educativo⁶¹.

O financiamento⁶² das escolas livres é baseado no valor médio de financiamento distribuído às escolas públicas estatais e pelas academias que estão sob alçada da mesma autoridade local, e é essencialmente determinado pelo número de alunos inscritos na escola. A fórmula de financiamento integra os seguintes elementos:

59. O tipo de ensino religioso é determinado pela escola e estabelecido no contrato de financiamento, seguindo geralmente os critérios propostos e negociados com a autoridade local, para ter em conta as características da comunidade em que a escola se insere.

60. O Office for Standards in Education (Ofsted) é o organismo com responsabilidade em regular e inspeccionar as escolas, verificando se estas cumprem os regulamentos, de modo que possam prestar o seu serviço educativo nas melhores condições.

61. OZGA, Jenny (2009), *Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation*, Journal of Education Policy, 24: 2.

62. DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012), *School funding reform: Next steps towards a fairer system*, The Stationery Office, Londres. O actual sistema de financiamento das escolas livres não é ainda definitivo, estando a ser estudadas algumas alterações de pormenor, que não irão alterar estruturalmente o modelo de financiamento.

- Um valor fixo por aluno matriculado;
- Um suplemento por aluno matriculado elegível para refeições gratuitas (suplemento social);
- Um valor equivalente aos custos da autoridade local para o apoio à escola;
- Um suplemento de 95 mil libras (cerca de 122 mil euros);
- Um suplemento para cobrir o pagamento de taxas e de despesas com as seguradoras;
- Financiamento específico para alunos com necessidades educativas especiais.

Para apoiar ao lançamento de novas escolas livres, existe um financiamento específico para ajudar as escolas a começar, e que não tem um valor fixo. O seu valor será determinado pelas necessidades específicas de cada escola, de acordo com as necessidades de cada comunidade. Do mesmo modo, também existem custos prévios à abertura da escola que são elegíveis para financiamento, tais como os custos salariais para a contratação do pessoal, ou ainda os custos de divulgação e publicidade da nova escola, para que a comunidade tenha conhecimento da nova oferta educativa.

Assim, o que principalmente diferencia as escolas livres das academias é a sua origem, e não as suas características de funcionamento, que são praticamente idênticas.

3.1.1. A escola livre de West London

A West London Free School, inaugurada em 2011, foi fundada pelo jornalista britânico Toby Young, sendo esta uma das razões para a atenção mediática que tem recebido. Esta escola livre recebe alunos entre os 11 e os 18 anos de idade, e caracteriza-se principalmente pelo seu *curriculum* clássico e liberal, no qual o Latim é uma das disciplinas obrigatórias até aos 14 anos. Além disso, existe uma abordagem interdisciplinar a temas de estudo, tais como o Mundo Antigo ou o Renascimento, de modo que não somente aprofunde os conhecimentos dos alunos sobre estes períodos históricos, como para obrigar os alunos a sair dos quadros pedagógicos rígidos e tradicionais. Há igualmente a possibilidade de especialização em música ou em artes dramáticas, através da frequência de clubes de música ou de teatro.

No sentido de dar apoio aos alunos e promover o seu sucesso escolar, os alunos que demonstrem dificuldades terão um ou dois tempos semanais suplementares para o ensino do Inglês e da Matemática. Durante esses períodos, os restantes alunos frequentam palestras sobre temas clássicos, como Filosofia e Política. De modo que os alunos possam desfrutar de todas estas actividades, os dias escolares são maiores do que nas escolas públicas tradicionais.

A escola caracteriza-se ainda por impor um forte nível de disciplina e conduta escolar, e por optar por turmas de pequena dimensão. A sua ambição é vir a ser uma das melhores escolas do país, com uma reconhecida excelência académica e uma cultura de exigência, independentemente do perfil socioeconómico dos seus alunos. O seu perfil e sucesso levaram a que recebesse centenas de pedidos de admissão, e que hoje se tornasse numa das escolas com maior rácio de candidatos por vaga disponível.

3.1.2. As academias ARK (*Absolute Return for Kids*)

As academias ARK (*Absolute Return for Kids*) são escolas definidas pela sua característica de apoio e solidariedade social. Actualmente com 12 academias em Londres, Birmingham e Portsmouth, as academias ARK caracterizam-se pelo seu compromisso em recrutar os melhores professores e promover a excelência docente. Isso acontece através de uma parceria estabelecida com o King's College, em Londres, prestigiada instituição de ensino superior, que possibilita aos professores a frequência de um mestrado de especialização nessa instituição, tendo eles de cobrir apenas 25 % do seu custo (a ARK paga o resto). A formação inclui várias especializações para o reforço das competências dos seus professores. As academias ARK têm também estabelecida uma parceria com a Future Leaders, uma instituição de cariz social direccionada para o ensino, que tem como objectivo a preparação de líderes no seio das organizações escolares. Essa preparação de líderes é promovida através de um programa intensivo de um ano, no qual se inclui, entre outras formações, uma experiência numa escola com elevada taxa de alunos em risco de insucesso escolar.

As academias ARK funcionam com um horário escolar diário mais longo do que as restantes escolas de ensino básico e secundário do país, para proporcionar aos seus alunos mais aulas e mais actividades de enriquecimento curricular, e aos seus professores mais tempo com os seus alunos para observar as suas necessidades e melhorar as práticas lectivas.

A King Solomon Academy (KSA) é uma academia ARK de ensino básico situada em Londres. Nesta escola, o prolongamento do dia escolar permite aos alunos treinar a língua inglesa durante mais horas e aprender matemática a partir dos *curricula* escolares de Singapura, internacionalmente reconhecidos pela sua qualidade e exigência. Em média, os alunos da KSA têm sete horas de inglês por semana, enquanto os alunos das escolas públicas tradicionais têm, em média, apenas três. Para os alunos em dificuldades, a KSA proporciona tutorias ao sábado, e para todos os alunos o calendário escolar é prolongado em duas semanas, no final de cada ano lectivo, para preparar o regresso às aulas em Setembro. Os desempenhos escolares dos alunos têm sido positivos, designadamente se comparados às médias nacionais, pois os alunos da KSA ultrapassaram a média nacional em todas as disciplinas, em 2011: em leitura (80 %, média nacional foi de 51 %), em escrita (60 %, média nacional foi de 33 %) e em matemática (75 %, média nacional foi de 47 %)⁶³.

As academias ARK contam com outros bons exemplos nos resultados escolares. A Burlington Danes Academy (BDA) foi a primeira academia patrocinada pela ARK, em Setembro de 2006, depois de, em 2004, em consequência dos seus níveis de insucesso, ter sido colocada sob medidas especiais pelo Ofsted. A escola tem um *curriculum* centrado nas disciplinas estruturantes (língua materna, matemática, ciências naturais, e ciências sociais) e oferece a oportunidade de estudar Latim e duas línguas europeias. Para promover o sucesso escolar, a escola tem diversos sistemas de avaliação e aconselhamento, formais e informais, para orientar os alunos sobre como melhorar os seus desempenhos, e para os comparar com as médias nacionais. Essa comparação revela os bons resultados da escola. Em 2011, no GCSE⁶⁴, 75 % dos alunos obtiveram resultados entre A*-C (ou seja, entre os 90 e os 60 pontos numa escala de 100 pontos), 20 pontos percentuais superior à média nacional. Os resultados de 2011 demonstram também a melhoria conseguida pela escola, uma vez que em 2007 apenas 36 % dos alunos obteve resultados entre A*-C⁶⁵.

63. DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012), *Academies Annual Report 2010/2011*, the Stationery Office, Londres.

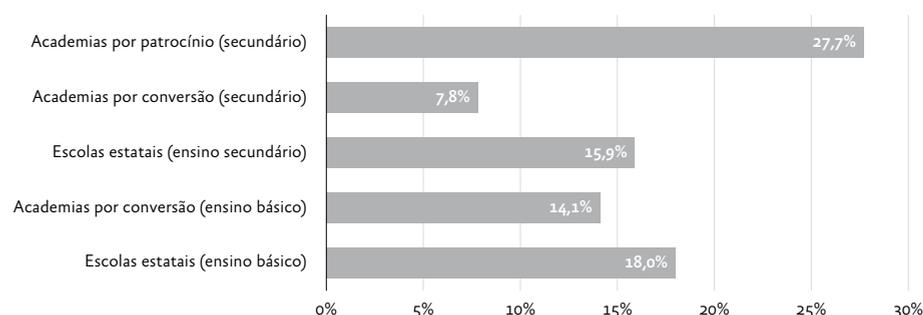
64. *General Certificate of Secondary Education*.

65. *Idem*.

3.1.3. Efeitos das academias e das escolas livres no sistema

É ainda cedo para fazer uma avaliação do impacto destas escolas no sistema educativo, tanto no que respeita aos desempenhos escolares como no que respeita à segregação social. As escolas livres existem desde 2011, e as academias, embora mais antigas, só recentemente cresceram em número e em popularidade. Apesar de qualquer balanço ser prematuro, é possível olhar desde já para a situação actual das academias e, acerca dos alunos que as frequentam, antecipar algumas conclusões.

Gráfico 4 Percentagem de alunos elegíveis para subsídio de alimentação, por tipo de escola, em Janeiro de 2011



Fonte: Department for Education, Academies Annual Report 2010/2011

Se observarmos a percentagem de alunos elegíveis para subsídio de alimentação nas academias, e compararmos essa percentagem às das escolas estatais (gráfico 4), sobressaem três pontos. Em primeiro lugar, é perceptível que as academias nascidas por conversão têm menos alunos de baixo nível socioeconómico do que as escolas estatais, tanto no ensino secundário. Em segundo lugar, se compararmos as academias por patrocínio com as escolas estatais, notaremos que estas academias, no ensino secundário, têm muito mais alunos com baixo nível socioeconómico do que as escolas estatais. Em terceiro lugar, comparando as academias por patrocínio e as academias por conversão, é perceptível que as primeiras têm quase quatro vezes mais alunos de baixo nível socioeconómico do que as segundas.

Estes indicadores são importantes, mas não surpreendentes: as academias por patrocínio surgem como resultado da necessidade de prestar apoio

suplementar aos alunos em risco de insucesso escolar, um factor relacionado com o índice socioeconómico dos alunos.

Assim, estes três pontos alertam-nos, desde logo, para os riscos de segregação social nas academias por conversão, assim como para a necessidade de, na investigação futura, se distinguir entre academias, em função da sua origem, de modo que se obtenha uma análise mais rigorosa e próxima da realidade.

3.2. Suécia: as escolas livres

A Suécia é hoje um dos casos mais estudados de reformas educativas bem-sucedidas. No início da década de 1990, o país realizou uma grande reforma da sua administração pública, visando transformar o seu sistema centralizado num descentralizado através de processo de municipalização. A reforma do sistema educativo acontece neste contexto, instaurando-se um modelo com fortes índices de autonomia e individualismo, duas características marcantes da sociedade sueca. Com ela, foi introduzido um novo *currículum* nacional, formado a partir de metas e objectivos de aprendizagem, e um vasto sistema de prestação de contas, para acompanhar, com dados quantitativos, a evolução dos alunos. Também com a descentralização, abriu-se a possibilidade de as famílias escolherem, sem os limites residenciais, a escola para os seus filhos, alargando igualmente a oferta educativa disponível nas escolas livres (escolas públicas não estatais). Assim, a rede pública passou a ser composta por escolas municipais (escolas estatais geridas pelos municípios), que seguem as directivas nacionais sobre o *currículum*, a contratação de pessoal e o financiamento, e as escolas livres, cujo número tem aumentado sucessivamente a cada ano.

Em 1992, foi introduzido um sistema em muito semelhante ao das escolas com contrato americanas, para que os pais tivessem mais opções educativas para os seus filhos⁶⁶. O sistema introduzido, tal como hoje existe, sustenta-se em três grandes princípios. Em primeiro lugar, financiamento igual para as escolas municipais e as escolas livres, uma vez que ambas são públicas e que as escolas livres, mesmo não sendo estatais, não podem cobrar propinas, para preservar o seu carácter público. Em segundo lugar, também relacionado com

66. BUNAR, Nihad (2010), *The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden*, *Journal of School Choice*, 4: 1.

o carácter de ensino público prestado nas escolas livres, estava assegurada a todos os alunos a possibilidade de se candidatarem e frequentarem uma escola livre. Finalmente, em terceiro lugar, e também relacionado com o carácter público destas escolas, os alunos não podem ser seleccionados pela escola, excepto em casos particulares em que o projecto educativo da escola é muito específico e no qual apenas se enquadra um certo perfil de aluno (escolas de artes, incluindo a música, por exemplo).

Tabela 5 Percentagem de escolas livres no universo de escolas de ensino obrigatório, e percentagem de alunos inscritos em escolas livres, entre 2006-2011

	% de escolas livres em relação ao total de escolas	% de alunos que frequentam escolas livres
2006	12,1 %	7,6 %
2007	12,5 %	8,4 %
2008	13,2 %	9,2 %
2009	14,2 %	9,9 %
2010	15,2 %	10,8 %
2011	16,0 %	11,9 %

Fonte: National Agency for Education, Suécia.

A Suécia tinha, no ano lectivo 2010/2011, 886 mil alunos matriculados no ensino obrigatório⁶⁷, 88,1 % dos quais matriculados nas 4630 escolas municipais de ensino obrigatório, estando os restantes 11,9 % matriculados nas 741 escolas livres para o ensino obrigatório. Esta percentagem de alunos matriculados em escolas livres corresponde a uma média nacional, devendo salientar-se que as escolas livres suecas não existem em todos os municípios do país e que tendem a existir em maior número onde exista maior concentração populacional⁶⁸.

Criar uma escola livre está ao alcance de um pequeno grupo de pais, de uma associação, de uma fundação ou de uma empresa. Os candidatos apenas têm de assegurar o cumprimento de uma série de regulamentos e normas e

sujeitar a escola à avaliação e à inspecção das autoridades locais e nacionais. No caso de a inspecção identificar problemas, esses devem ser corrigidos no prazo estipulado para o efeito, podendo a escola ser encerrada caso não cumpra as indicações ou a situação demonstre estar a agravar-se (o que raramente aconteceu).

A possibilidade de grandes operadores empresariais gerirem grupos de escolas livres tem causado alguma polémica, na medida em que o financiamento a estas escolas é municipal. As escolas são públicas, mas não há impedimento legal a que os operadores das escolas obtenham lucros com a sua gestão. No debate público sueco, esta questão é várias vezes levantada, questionando-se se essa possibilidade de obtenção de lucros não põe em risco a instrução dos alunos, com os operadores a privilegiar os seus ganhos financeiros em detrimento do investimento nos meios para prestar aos alunos o melhor serviço educativo possível. Em 2008, os maiores operadores de escolas eram John Bauer Organization AB (com 27 escolas e 9424 alunos), Anew Learning AB (19 escolas e 5708 alunos) e Acade Media (24 escolas e 3795 alunos)⁶⁹.

Desde a sua criação, as escolas livres têm sido um êxito na Suécia, o que se reflecte no grande número de pedidos de autorização efectuados anualmente (ver gráfico 5). As escolas livres distinguem-se das escolas municipais essencialmente pela maior liberdade que têm na escolha dos métodos e abordagens pedagógicas, assim como pela possibilidade (muito limitada) de estabelecer critérios preferenciais para a admissão de alunos, mas apenas nos casos em que exista uma relação directa com a orientação da escola⁷⁰. Assim, tirando esta excepção, as escolas não podem escolher os seus alunos e, para preencher as vagas, os candidatos são inscritos por ordem de chegada, até ao preenchimento da última vaga.

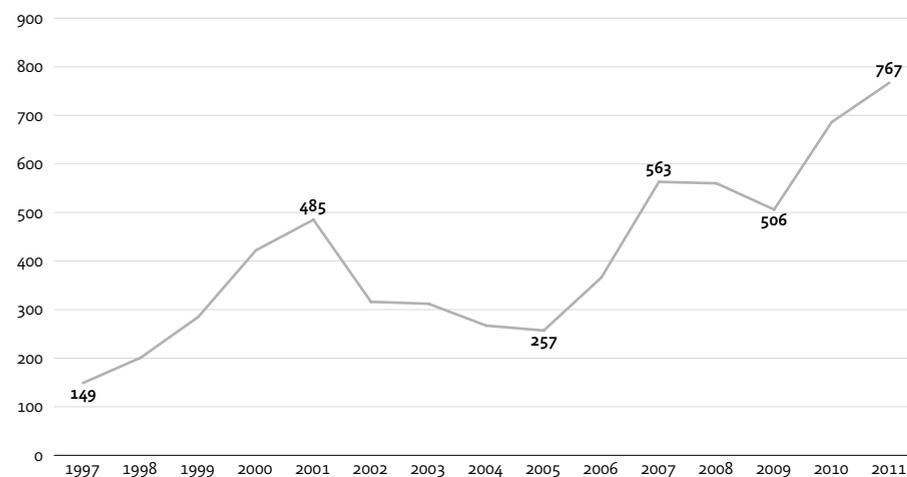
67. O ensino obrigatório na Suécia é entre os sete e os dezasseis anos, percorrendo nove anos escolares.

68. Nas grandes cidades, a média de alunos do ensino obrigatório matriculados em escolas livres é de 22 %.

69. ARREMAN, Inger Erixon, HOLM, Ann-Sofie (2011), *Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden*, Journal of Education Policy, 26: 2.

70. Uma escola independente religiosa pode dar privilégio na admissão aos alunos que sigam o mesmo credo, embora este privilégio seja limitado.

Gráfico 5 Candidaturas para abrir escolas livres de ensino obrigatório e não obrigatório, por ano, entre 1997-2011



Fonte: Swedish Schools Inspectorate

O financiamento das escolas tem em conta as grandes diferenças de custos nas escolas consoante os municípios do país, nas suas diversas variáveis – salários de professores, materiais escolares, transporte escolar, refeições, serviços sociais e administração. As escolas livres aprovadas pela National Agency for Education recebem um financiamento equivalente ao das escolas municipais do distrito em que se localizam, seguindo precisamente os mesmos critérios e a mesma fórmula. Se alguma escola livre tiver um programa de estudo que não tenha equivalente nas escolas municipais desse município, é a National Agency for Education que determina o valor do financiamento, a partir da média nacional do custo desse programa de estudo.

Para garantir, apesar da elevada autonomia, que o seu sistema educativo responda às necessidades dos pais e alunos, seguindo as indicações nacionais do *curriculum*, foi instituído em todo o país um sistema de exames, que prevê um exame no 5.º ano (facultativo)⁷¹ e um outro no 9.º ano (obrigatório). Os exames focam-se nas disciplinas consideradas estruturantes – Sueco, Matemática e Inglês. Entre estes anos de escolaridade, as escolas podem aplicar testes de diagnóstico, cuja realização fica ao critério dos professores, e que têm como

71. Apesar de ser facultativo, os municípios incentivam as escolas a aplicar os exames, e a grande maioria das escolas segue essa indicação e submete os seus alunos a este exame.

objectivo acompanhar o desenvolvimento dos alunos e identificar dificuldades de aprendizagem. Todos os resultados são publicados e integrados numa base de dados que permite ao Ministério da Educação analisar o sistema educativo do país⁷². O tratamento dos dados é feito em conjunto com os dados socioeconómicos dos alunos, que também integram o seu perfil individual (formação dos pais, onde vive e onde viveu, que escolas frequentou, as suas classificações finais).

3.2.1. Kunskapsskolan, as escolas livres do conhecimento

A Kunskapsskolan⁷³, ou escola do conhecimento, é um tipo de escola livre com um programa e abordagem educativa extremamente personalizada, que parte da identificação das necessidades educativas de cada aluno e da criação de processos de aprendizagem específicos para esse aluno, que respondam às suas necessidades. Existem na Suécia 33 escolas do conhecimento, geridas pelo mesmo operador (Kunskapsskolan, o 6.º maior operador de escolas livres do país), e há a intenção de exportar este modelo de escola para outros países, nomeadamente para o Reino Unido, onde já existem duas, e para os EUA. As escolas do conhecimento têm uma abordagem pedagógica de proximidade, analisando as características de cada aluno, identificando as suas necessidades educativas e elaborando um plano de estudo que seja adaptado ao seu perfil. Assim, tudo é personalizado: objectivos, processos de aprendizagem, calendários e horários, apoio docente, adaptações ao *curriculum* e tipo de lições – seminário, aula, *workshop* ou laboratório. Nestes vários processos, os professores têm diferentes papéis, cabendo-lhes leccionar nas aulas mas também orientar os alunos nos seus processos de aprendizagem personalizados. Os objectivos são estipulados a curto prazo (semana), a médio prazo (semestre) e a longo prazo, promovendo junto dos alunos um elevado sentido de responsabilidade, e os horários são flexíveis e combinados com o orientador.

Esta elevada autonomia só é possível graças a um sistema eficaz de monitorização da evolução dos alunos face aos seus objectivos. O progresso de cada aluno é medido continuamente, sendo os dados sobre o seu desempenho

72. WIKSTRÖM, Christina (2006), *Education and assessment in Sweden*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 13: 1; SEGERHOLM, Christina (2009), *We are doing well on QAE: the case of Sweden*, Journal of Education Policy, 24: 2.

73. Cf. EIKEN, Odd (2011), *The Kunskapsskolan ("The Knowledge School"): A Personalised Approach to Education*, CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2011/01, OECD Publishing.

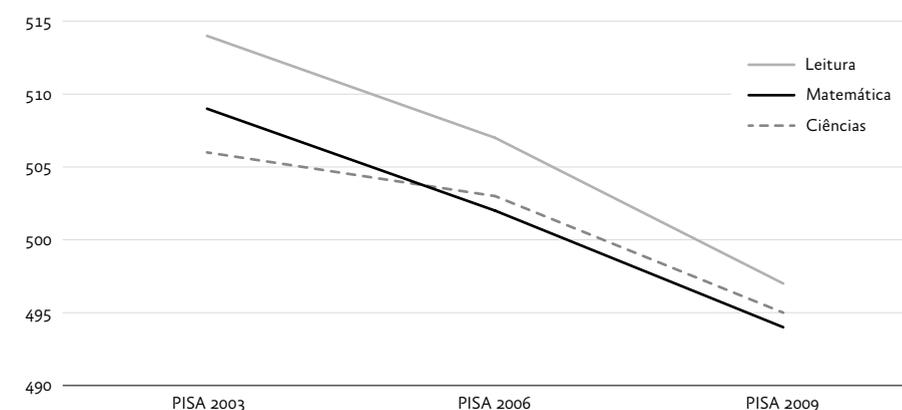
escolar recolhidos e comparados frequentemente com os da escola, para que qualquer dificuldade de um aluno seja imediatamente identificada e superada. Finalmente, as escolas do conhecimento têm um «Portal de Aprendizagem», de actualização diária, que reúne toda a informação e documentação necessária para os alunos seguirem o seu plano de estudos.

3.2.2. Efeitos das escolas livres no sistema educativo

Desde a reforma do sistema educativo sueco, duas questões têm marcado o debate público no país relativamente à educação. O primeiro é saber se a descentralização do sistema, e a introdução das escolas livres, teve algum efeito positivo nos desempenhos escolares, tanto quanto é possível medi-los. A segunda é saber se a liberdade de escolher a escola dos filhos levou ao aumento da segregação social no meio escolar sueco. Como sempre, as respostas não são consensuais.

Sobre a primeira questão, o debate tem sido dominado pela análise dos resultados do país nas avaliações PISA da OCDE, nas quais a Suécia tem caído, continuamente, em todas as áreas – leitura, matemática e ciências (ver gráfico 6). Não é certo que exista uma relação directa entre esta queda de resultados e a introdução de escolas livres no sistema, até porque a grande maioria dos alunos não frequenta estas escolas. Contudo, existe um crescente consenso de que o alargamento da autonomia das escolas nem sempre foi bem compreendido por estas. Por isso, recentemente, o Ministério da Educação iniciou um processo de revisão do *curriculum* nacional e das indicações às escolas, que têm sido consideradas demasiado gerais, em consequência dos resultados obtidos.

Gráfico 6 Resultados da Suécia no PISA desde 2003



Fonte: OCDE

A avaliação se a introdução das escolas livres na Suécia teve algum impacto nos desempenhos dos alunos é complexa e envolve, como nos casos já referidos, enormes dificuldades metodológicas. No caso da Suécia, contudo, a existência de um sistema de recolha de informação muito completo sobre os alunos, com dados dos seus desempenhos (a partir dos exames nacionais) e do seu perfil socioeconómico, em muito contribuiu para uma avaliação mais rigorosa do fenómeno. Isto porque a informação socioeconómica de cada aluno permitiu controlar os efeitos dessas variáveis no desempenho escolar, podendo assim analisar-se o impacto da introdução das escolas livres no sistema educativo. A maioria dos investigadores⁷⁴ conclui que a frequência das escolas livres promove uma melhoria de desempenhos escolares. Esta conclusão não agrada a todos os investigadores, havendo quem tenha repetidamente verificado a fiabilidade destas conclusões, mas a relação entre as escolas livres e o desempenho escolar tem vindo a ser confirmada, com maior ou menor intensidade, pela investigação⁷⁵.

Em relação à segregação social, *i.e.*, à questão de saber se a introdução de escolas livres produziu, do ponto de vista de ambientes sociais, escolas

74. LINDBOM, Anders (2010), *School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation*, Scandinavian Journal of Educational Research, 54: 6; SANDSTRÖM, Mikael, BERGSTRÖM, Fredrik (2002), *School vouchers in practice: Competition will not hurt you*, the research institute of industrial economics, working paper 578.

75. BÖHLMARK, Anders, HSIEH, Chang-Tai, LINDAHL, Mikael (2006), *Did school choice in Sweden improve school productivity?*, working paper, SOFI – Stockholm University.

mais homogêneas ou mais heterogêneas, a resposta torna-se ainda mais complexa. Tradicionalmente, as escolas suecas não diferem muito em termos sociais, pelo que poderíamos ser induzidos a afirmar que não existe segregação social nas escolas do país. Contudo, há indicadores que apontam para o seu aumento. E, se esse aumento é um facto, as razões que conduziram a ele não são consensuais.

Há várias dificuldades na análise. Uma das mais relevantes, para avaliar se há um aumento ou diminuição de segregação social, é que se tem de atender ao ponto de partida comparativo, o que poderá ser mais complexo do que parece à primeira vista. Uma escola municipal, por exemplo, que esteja localizada numa área residencial com uma população de elevado índice socioeconómico pode transformar-se numa escola livre, continuando com os mesmos alunos matriculados. Neste caso, uma análise superficial à situação presente levaria a concluir que a existência de uma escola livre produz segregação social, quando, na verdade, a única alteração face ao passado foi a mudança do proprietário da escola.

Ainda, para responder à questão do aumento ou diminuição da segregação social por causa da introdução das escolas livres no mercado de educação, temos de saber em que escolas se inscreveriam os alunos se essa liberdade de escolha não existisse, mas não existem estudos que aprofundem esta metodologia. A segregação residencial existe na maioria das cidades, e em muitos casos a segregação em meios escolares reflecte a segregação residencial já existente, sendo por isso uma variável que é preciso controlar quando se mede a segregação social nas escolas – algo tão difícil de fazer que a maioria dos estudos não a contempla.

Os estudos conhecidos são feitos com pequenas bases de dados, pelo que os resultados não são sempre esclarecedores. Mas, apesar destes e de outros limites, não se pode desviar o olhar das conclusões. E estas dizem-nos há uma relação positiva entre a introdução das escolas livres no sistema e a segregação social nas escolas⁷⁶. Não se pode negar que algumas escolas livres contribuíram para o aumento da segregação social, mas importa relativizar a intensidade desta relação entre escolas livres e segregação social, não só pelos limites metodológicos dos estudos (em particular a questão da segregação residencial), como pelo facto de os estudos não indicarem a existência de

76. SKOLVERKET (2009), *What influences Educational Achievement in Swedish Schools?*, Estocolmo.

padrões, e os impactos destas escolas nos índices de segregação variar muito entre comunidades escolares.

Apesar de todas estas subtilezas de análise, um estudo muito recente⁷⁷, realizado pelo próprio Ministério da Educação, veio reforçar a convicção de que, na Suécia, está em curso um aumento da segregação social nos meios escolares. Assim, concluiu-se que a liberdade de escolha tem favorecido os alunos com pais mais dedicados, que matriculam os seus filhos em escolas onde há melhores alunos. Sendo certo que o desempenho escolar dos alunos é influenciado pelo nível socioeconómico da família, mas também pelo ambiente escolar, a frequência dessas escolas beneficia os alunos, que aí encontram muitos professores e alunos motivados. Além disso, observou-se um aumento das diferenças entre escolas, do ponto de vista de níveis socioeconómicos. Tradicionalmente, as escolas na Suécia são muito parecidas no nível socioeconómico dos seus alunos, mas essa semelhança tem vindo a dissipar-se. Assim, a variação entre escolas tem aumentado significativamente, praticamente duplicando entre a década de 1990 e 2011.

A publicação deste estudo teve um grande impacto no debate público sueco que, não pondo em causa o sistema educativo – uma vez que aprecia a liberdade concedida às escolas –, tem procurado formas de minimizar esses efeitos. De facto, apesar dos indicadores apontarem para um aumento da segregação e para uma queda nos desempenhos escolares medidos pelo PISA, há, em geral, uma grande satisfação dos pais e da sociedade sueca com o sistema. Por isso, estes resultados não têm sido recebidos como sinal de que o sistema deve ser rejeitado, mas apenas que deve ser afinado em alguns dos seus aspectos, em particular na autonomia curricular.

3.3. Holanda: as escolas independentes financiadas pelo estado

O sistema educativo holandês tem as suas raízes na Constituição de 1848, na qual constava a garantia da liberdade dos indivíduos para estabelecer escolas independentes do Estado, sem necessidade de aprovação estatal ou da Igreja, e na qual estavam expressos os limites institucionais à intervenção estatal nessa esfera privada. Os três princípios para a liberdade de educação estabelecidos

77. SKOLVERKET (2012), *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*, RAPPORT 374, Estocolmo.

na Constituição de 1848, e que ainda hoje vigoram, são a liberdade para a fundação de uma escola, a liberdade de convicção (atribuir à escola uma crença religiosa, filosófica ou pedagógica), e a liberdade organizativa (decidir sobre os métodos de ensino e sobre a gestão da escola).

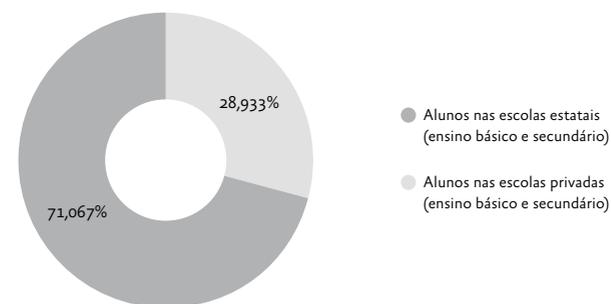
Desde o momento da sua publicação na Constituição de 1848, o sistema educativo agradou à sociedade holandesa, pela liberdade que atribuía, mas rapidamente causou tensões no seio da sociedade entre as escolas independentes (geralmente religiosas) e as escolas estatais. Isto porque o financiamento estatal estava, quase na totalidade, reservado às escolas estatais, deixando todas as outras dependentes de apoios privados (geralmente Igrejas). Esta tensão durou décadas, tendo apenas sido resolvida em 1917, com uma emenda à Constituição que garantiu igualdade de financiamento às escolas estatais e independentes. Esta alteração permitiu que o sistema educativo passasse de um quase monopólio estatal, composto na quase totalidade por escolas do Estado, para um sistema descentralizado e plural, com uma significativa diversidade de oferta educativa. Isso aconteceu porque, assim que a igualdade de financiamento foi concedida, a larga maioria dos alunos optou por matricular-se em escolas independentes, tendência que ainda hoje se verifica.

Tabela 6 Alunos matriculados em escolas estatais e não estatais, entre 2000/2001 e 2010/2011

	2000/2001	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Alunos nas escolas estatais (ensino básico e secundário)	714 734	717 396	718 156	715 803
Alunos nas escolas privadas (ensino básico e secundário)	1 708 993	1 770 496	1 765 206	1 758 188

Fonte: CBS, Statistics Netherlands

Gráfico 7 Distribuição dos alunos matriculados no ensino básico e no ensino secundário por tipo de estabelecimento de ensino, no ano lectivo 2010/2011



Fonte: CBS, Statistics Netherlands

O sistema educativo holandês é composto por escolas estatais, providenciadas pelos municípios, por escolas independentes, providenciadas por associações ou fundações e financiadas pelo Estado, e por escolas privadas, providenciadas por associações ou fundações mas não financiadas pelo Estado⁷⁸. A liberdade de escolha dos pais na Holanda existe sem limites geográficos, pelo que é possível os pais escolherem para os seus filhos uma escola afastada da sua área de residência. Nos casos em que se verifique que um aluno está matriculado numa escola distante da sua residência, os pais podem requisitar apoio financeiro para o transporte.

Tabela 7 Escolas estatais e não estatais de ensino básico e secundário, entre 2000/2001 e 2010/2011

	2000/2001	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Escolas estatais (ensino básico e secundário)	2518	2453	2445	2510
Escolas privadas (ensino básico e secundário)	5233	5117	5107	5142

Fonte: CBS, Statistics Netherlands

78. LEEMAN, Yvonne (2008), *Education and Diversity in the Netherlands*, European Educational Research Journal Volume 7 No.1.

O sistema de escolha que os pais usufruem na Holanda é suportado por um conjunto de informação oficial, divulgado pelo Ministério da Educação e pelas próprias escolas. Do lado do ministério, todos os anos é divulgado o «Mapa da Qualidade», no qual constam informações sobre a qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas de todo o país. Do lado das escolas, estas são obrigadas a divulgar, na sua página oficial na Internet, dados sobre a sua oferta educativa e sobre os desempenhos escolares dos alunos. Esta informação visa garantir que a liberdade dos pais para escolher a escola dos seus filhos possa ser exercida por todos, porque a informação é acessível a todos.

A fundação de uma escola independente é um processo relativamente simples, sem grandes barreiras legais ou controlo estatal. Por essa razão, foram durante muito tempo criadas muitas pequenas escolas, o que hoje não acontece em consequência de critérios entretanto introduzidos pelo ministério. Para fundar uma escola independente, é necessário que seja a pessoa legal responsável a submeter a candidatura, garantir um número suficiente de alunos a matricular na escola nos próximos cinco anos (320 alunos nas áreas urbanas, 200 alunos nas áreas não urbanas), e definir uma visão do mundo alargada e centrada na sociedade holandesa, *i.e.*, o pilar filosófico ou religioso da escola. A lei holandesa reconhece a existência de várias visões do mundo, como a católica romana, a muçulmana, a judaica, a hindu, a *steiner* e, também, as escolas que optam por ser neutras quanto a uma visão específica do mundo. Esta alteração levou ao encerramento de várias escolas e, sobretudo, à fusão de outras, para cumprir os critérios e melhorar a eficácia de gestão do financiamento às escolas.

É igualmente necessário cumprir a regulamentação relativa à qualidade da educação, tais como os resultados escolares no final dos ciclos a Matemática e na língua materna, e cumprir a regulamentação em termos de integridade financeira e boa gestão.

O sistema educativo holandês é centrado na autonomia das escolas e na busca pela diversidade na oferta educativa. A liberdade no sistema é concedida a todas as escolas que o compõem, havendo por isso somente pequenas diferenças entre as escolas independentes e as escolas públicas estatais.

As escolas independentes têm liberdade organizativa para contratar professores, desde que estes tenham a certificação definida pela lei, para escolher os materiais escolares, incluindo os manuais, e para seleccionar

alunos nos casos em que isso se justifique em virtude da sua visão do mundo. Realce-se que as escolas independentes, por serem financiadas integralmente pelo Estado, são públicas, e que, como tal, não podem restringir o acesso dos alunos com base em critérios arbitrários. Nas escolas estatais, também existe liberdade organizativa, embora com limites mais definidos: por exemplo, as escolas estatais não podem seleccionar alunos em qualquer circunstância.

O *curriculum* nacional é definido pelo Ministério da Educação holandês de modo suficientemente abrangente para que não condicione a autonomia das escolas na gestão curricular e a autonomia dos professores na leccionação dos programas. Assim, o *curriculum* estabelece metas de aprendizagem a atingir no fim do ensino básico e fixa as disciplinas nucleares, com um mínimo de horas de instrução para cada uma. A avaliação do cumprimento dessas metas de aprendizagem faz-se através de exames nacionais no fim do secundário e, recentemente, do ensino básico, esperando-se que as escolas obtenham resultados médios próximos da média nacional.

As escolas têm uma capacidade limitada para estruturar as suas próprias disciplinas, por motivos de tempo lectivo, sendo a autonomia curricular mais significativa na gestão das indicações do ministério do que na inovação curricular.

O financiamento das escolas, estatais ou independentes, é igual desde 1917, e é este modelo de financiamento que está na base do sistema educativo holandês, possibilitando simultaneamente a escolha dos pais e a diversidade de oferta educativa, através do crescimento de escolas independentes. A Holanda é o país europeu com mais escolas não estatais na sua rede pública⁷⁹.

O financiamento das escolas funciona por uma fórmula onde entram vários parâmetros. Na base do êxito desta fórmula está a possibilidade de ponderação dos valores por uma série de factores, de modo que o financiamento seja justo e responda às necessidades das escolas. O financiamento é enviado às escolas em bloco, o que significa que estas podem, em teoria, gastá-lo como melhor entenderem. Contudo, uma vez que o objectivo é que os fundos sejam utilizados em matérias do foro educativo, a manutenção dos edifícios escolares é da responsabilidade dos municípios, ficando assim garantido que as escolas têm maior liberdade para decidir onde aplicar os seus fundos.

79. EURYDICE (2012), Key Data on Education in Europe 2012, European Commission, Bruxelas.

No caso do financiamento do ensino básico, a fórmula de financiamento contém oito elementos principais:

- a. O valor por aluno entre os quatro e os sete anos de idade, que é em parte fixo e em parte dependente da idade específica do aluno.
- b. O valor por aluno entre os oito e os 12 anos de idade, que é em parte fixo e em parte dependente da idade específica do aluno.
- c. A ponderação do valor atribuído por aluno (a+b) em relação ao salário médio dos professores nessa escola.
- d. Suplemento para a gestão da escola.
- e. Suplemento para as escolas mais pequenas, *i.e.*, as escolas com menos de 145 alunos matriculados.
- f. A ponderação do financiamento de acordo com o perfil socioeconómico dos alunos.
- g. Suplemento para alunos com necessidades educativas especiais.
- h. Orçamento para material escolar (calculado através de uma ponderação entre a área da escola em m² e o número de alunos matriculados), que geralmente corresponde a 15% do financiamento total.

No caso do financiamento às escolas secundárias gerais, a fórmula segue aproximadamente os mesmos critérios:

- a. O valor dependente do tipo de ensino secundário praticado na escola.
- b. O factor complexidade, caso na mesma escola se leccione diferentes tipos de ensino secundário.
- c. O valor por aluno.
- d. Suplemento para alunos com necessidades educativas especiais.
- e. A ponderação do valor atribuído por aluno em relação ao salário médio dos professores nessa escola.
- f. Suplemento para a gestão da escola.
- g. Orçamento para material escolar (calculado através de uma ponderação entre a área da escola em metros quadrados e o número de alunos matriculados) que, geralmente, corresponde a 15% do financiamento total.

3.3.1. O Cosmicus college, em Roterdão

O Colégio Cosmicus⁸⁰, em Roterdão, tem na sua base uma filosofia de cosmopolitismo, de cidadania do mundo, que surge da sua relação com a Fundação Cosmicus, associada à UNESCO, e baseia nessa filosofia todas as suas actividades escolares. Neste colégio, a aprendizagem dos alunos envolve o contacto com várias culturas e com o pensamento de várias personalidades dessas culturas, tanto no passado como no presente, tais como Da Vinci, Gandhi, Aristóteles, Luther King, entre outros. Procura-se ainda uma adaptação das áreas curriculares aos grandes temas da agenda pública e política dos nossos dias, tais como a globalização, a ecologia, a paz mundial e a defesa dos direitos humanos.

A grande missão desta escola é, como em todas as escolas, a aprendizagem dos conteúdos curriculares. A estes, o Colégio Cosmicus junta um grande investimento no desenvolvimento social, emotivo e físico dos seus alunos. Para tal, o colégio estabelece processos de aprendizagem tanto dentro como fora da sala de aula, decorrendo mesmo muitas aulas fora do estabelecimento de ensino. Assim, parte dos processos de aprendizagem dos alunos acontece fora da escola, através do contacto directo com especialistas. Isto é possível graças a uma ampla rede de voluntários Cosmicus, constituída por especialistas em diversas matérias, para simultaneamente transmitir aos alunos certo tipo de conhecimentos e servir de inspiração aos alunos sobre o papel que poderão vir a desempenhar na sociedade.

Apesar de adoptar práticas pedagógicas não tradicionais, a escola tem presente a necessidade de ser atractiva para pais e alunos, o que implica não descurar a importância dos bons resultados académicos, na escola e nos exames, de modo que os seus alunos possam construir um bom currículo pessoal. Este colégio investe, por isso, fortemente na aprendizagem da escrita e da leitura, no desenvolvimento do raciocínio lógico, e oferece a cada aluno um apoio personalizado, consoante as suas dificuldades. De certo modo, parte do serviço educativo prestado pelo Colégio Cosmicus é feita à medida de cada aluno, que pode ter aulas suplementares ou medidas específicas de apoio ao estudo.

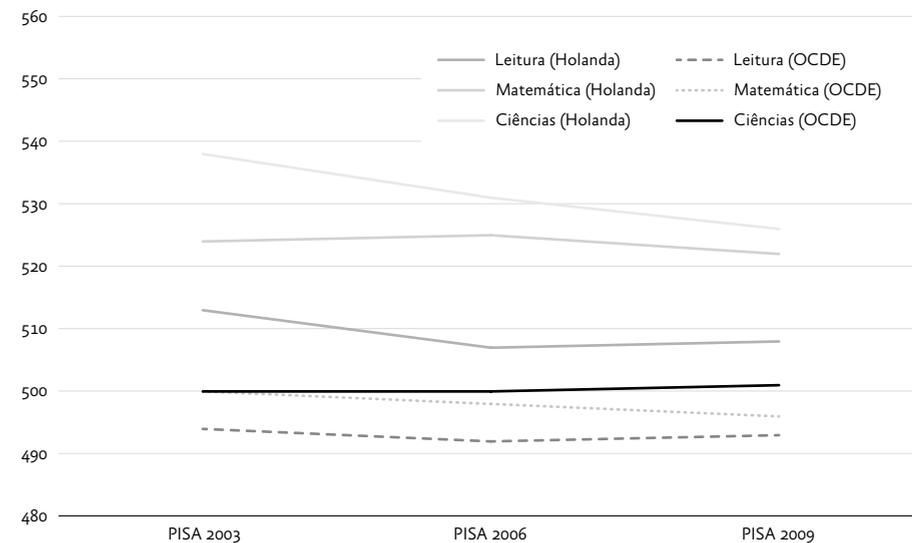
80. Cf. Informação oficial sobre o Cosmicus College em: <http://www.cosmicus.nl/nieuws/186-the-whole-world-is-my-country>.

Estando só a funcionar desde 2006, o Colégio Cosmicus em Roterdão tornou-se uma referência no país e um interessante caso de estudo internacional, em práticas pedagógicas inovadoras.

3.3.2. Efeitos das escolas independentes no sistema

A Holanda é, entre os países que analisamos, um dos que têm um sistema de liberdade de escolha da escola há mais tempo, e é aquele cujos resultados internacionais são melhores. Se tivermos em conta as avaliações da OCDE nos relatórios PISA, entre 2003 e 2009, notamos que os alunos holandeses atingem elevados níveis de desempenho escolar a cada uma das áreas de estudo (leitura/escrita, matemática e ciências), muito acima das médias da OCDE.

Gráfico 8 Resultados da Holanda e resultados médios da OCDE nos PISA desde 2003



Fonte: OCDE

Talvez por isso, e por existir uma grande confiança da sociedade holandesa nas suas escolas, o debate público no país está mais focado na questão da segregação social do que na questão dos desempenhos escolares dos alunos. Até

porque a investigação acerca dos desempenhos escolares⁸¹, tal como acontece noutros países, não reúne consenso acerca do impacto da frequência de uma escola independente, comparativamente com a frequência de uma escola pública do Estado. A dificuldade está em identificar se os ligeiros impactos positivos encontrados se devem, de facto, ao trabalho da escola, ou se antes se devem ao perfil socioeconómico dos alunos⁸². O debate ganhará destaque no futuro, uma vez que as famílias holandesas cada vez mais escolhem a escola para os seus filhos com base na sua percepção de qualidade, e cada vez menos por motivos religiosos, como até recentemente acontecia.

A segregação social nas escolas é um problema relativamente novo na Holanda⁸³. A sociedade holandesa tem um compromisso histórico para com a liberdade de escolha da escola, e, apesar de muitos críticos relacionarem esta política educativa com o aumento da segregação social nas escolas, só muito recentemente essa questão surgiu na agenda do debate público holandês.

As razões para que a questão só surja agora podem ser várias. Desde logo, porque a garantia da igualdade de oportunidades consiste num dos pilares do sistema de liberdade de escolha holandês, que desde a década de 1980 introduzira uma fórmula de financiamento público às escolas que ponderava o valor a atribuir por aluno em função do seu perfil socioeconómico e das suas necessidades educativas. Esta diferenciação, polémica na altura, permitiu que os alunos desfavorecidos tivessem então mais meios para responder às suas necessidades educativas, e reflectia a convicção política de que os desempenhos escolares não devem ser um mero reflexo do perfil socioeconómico dos alunos.

Depois, porque a sociedade holandesa conheceu um elevado crescimento de imigração não ocidental, designadamente nas maiores cidades do país. Assim, cerca de 35% da população de Roterdão é imigrante, tal como 30% em Amesterdão e em Haia, e 20% em Utreque. Estas populações, com graus de

81. WASLANDER, Sietske (2007), *Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma*, Journal of Education Policy Vol. 22, No. 4, July; NOAILLY, VUJIC, AOURACH (2009), *The effects of competition on the quality of primary schools in the Netherlands*, CPB discussion paper 120, CPB, A Haia.

82. PATRINOS, Harry Anthony (2010), *Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands*, Policy Research Working Paper 5185, The World Bank Human Development Network Education Team.

83. LADD, Helen F., FISKE, Edward B., RUIJS, Nienke (2009), *Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation*, paper read on National Conference on School Choice, Vanderbilt University, October; VERSTEEGT, Inge, MAUSSEN, Marcel (2012), *The Netherlands: Challenging Diversity in Education and School life*, Accept Pluralism Policy Brief 2012/01, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.

qualificação muito baixos, têm menos meios para escolher a melhor escola para os seus filhos, uma vez que têm acesso reduzido à informação. Assim, existe tendência para a auto-segregação, preferindo os pais colocar os seus filhos em escolas onde a população estudantil é maioritariamente da mesma origem étnica. Nas quatro maiores cidades holandesas atrás referidas, cerca de 80% dos alunos imigrantes desfavorecidos frequentam escolas onde a sua etnia é maioritária⁸⁴. Quanto mais as escolhas parentais forem determinadas por questões étnicas, maior será o grau de segregação nas escolas.

Finalmente, a segregação social está relacionada com a segregação residencial, sendo em muitos casos o seu reflexo. Na Holanda, como em outros países, a segregação escolar acompanha a segregação residencial. Contudo, a relação não é suficientemente forte para pressupormos que a redução da segunda produza a redução da primeira.

3.4. Dinamarca: as escolas independentes

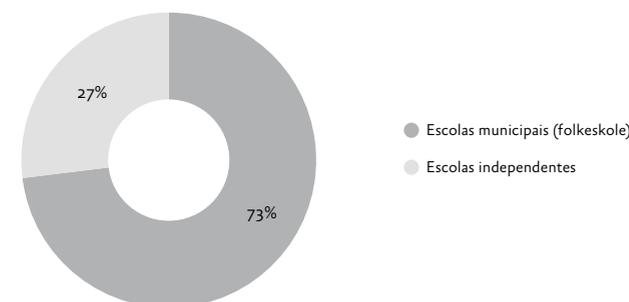
Na Dinamarca, a liberdade na educação, para pais e para as escolas, existe desde que a educação foi introduzida para a população em geral, em 1849. Este é, portanto, o país, entre todos os que aqui analisamos, que há mais tempo tem um sistema educativo que confere autonomia às escolas e liberdade de escolha aos pais. Consequentemente, existe no país uma ampla diversidade de oferta educativa, entre escolas municipais e escolas independentes.

A escolaridade na Dinamarca é obrigatória para todas as crianças entre os 6-7 anos e os 16 anos. O facto de a escolaridade ser obrigatória não significa que a frequência da escola (pública ou privada) o seja, uma vez que é legal a educação em casa, pelos pais, desde que sejam cumpridos os padrões legais. Os pais têm liberdade para escolher a educação para os seus filhos, tanto numa escola municipal (na prática, com limitações geográficas), como numa escola independente, como em casa. Em 2011, existiam 1408 estabelecimentos de ensino municipais e 527 estabelecimentos de ensino independentes⁸⁵.

84. LADD, Helen, FISKE, Edward (2009), *The Dutch experience with weighted student funding: some lessons for the U.S.*, Working Paper Series SAN09-03, Duke Sanford – School of Public Policy.

85. MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2012), *Education and Training in Denmark – Facts and Key Figures 2012*, Dinamarca.

Gráfico 9 Percentagem de escolas municipais e de escolas independentes de ensino obrigatório, 2011



Fonte: Min. of Children and Education, Dinamarca

A nível nacional, a educação dinamarquesa é regulada pelo *Folkeskole Act*, documento que estabelece o enquadramento legal para as actividades escolares. O *curriculum* nacional está sob a responsabilidade do Ministério da Educação, que determina os objectivos para cada uma das disciplinas, fixando as direcções a seguir e as metas a alcançar. Os *curricula* são depois decididos a nível municipal, tornando-se, após aprovação pelo município, obrigatórios para todas as escolas da sua área de influência⁸⁶.

As escolas dinamarquesas são financiadas por duas fontes: o financiamento público do Estado e o financiamento obtido pelas receitas das actividades da escola, assim como propinas cobradas. No total, cerca de 80% do financiamento obtido por uma escola provém do Estado. O financiamento estatal é distribuído em bloco, garantindo às escolas a autonomia de gestão para decidir onde pretendem aplicar esses fundos. Esse financiamento estatal é calculado em função dos objectivos por nível de actividade (ensino, manutenção dos edifícios, despesas colectivas), cada um multiplicado por uma taxa determinada pelo ministério e específica para cada uma das actividades. Assim, esta fórmula de financiamento garante às escolas que um aumento de actividade nos seus programas educativos será financiado de acordo com este sistema de «taxímetro». As escolas podem ainda gerar receitas através de actividades que sejam uma continuidade natural das suas actividades regulares. Contudo, é fundamental que as escolas saibam distinguir a oferta de serviços

86. MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2008), *The Folkeskole*, Undervisningsministeriet, online paper.

cujo objectivo é gerar receitas da oferta de serviços directamente relacionados com a responsabilidade da escola. Até porque as escolas não podem ter fins lucrativos, razão pela qual as receitas obtidas devem ser investidas no desenvolvimento da própria escola (inovação, investigação, abertura de novos cursos).

A Dinamarca optou por um sistema de financiamento deste tipo por duas razões principais⁸⁷. Em primeiro lugar, porque estabelece um sistema de financiamento orientado por objectivos. Com um sistema «taxímetro»⁸⁸, o financiamento da escola está directamente relacionado com os resultados da escola, em termos de número de alunos a tempo inteiro, por exemplo. Existe, portanto, um incentivo para as escolas cativarem mais alunos e serem mais eficientes na gestão dos recursos financeiros. Em segundo lugar, porque assegura que os fundos são transferidos dos programas educativos com menor procura e menor actividade para os programas em crescimento, em parte garantindo a liberdade para escolher um projecto educativo.

A autonomia de que usufruem as escolas dinamarquesas obriga que exista uma verificação das aprendizagens dos alunos, através de exames nacionais. Contudo, em vez de exames estandardizados, iguais para todos os alunos e que permitem a comparação interna entre alunos e escolas, a Dinamarca dotou as suas escolas de um sistema computadorizado de exames que adapta a dificuldade das questões às respostas dos alunos. Ou seja, quando o aluno acerta numa resposta, a pergunta seguinte tem um nível de dificuldade superior, e quando o aluno erra numa resposta, a pergunta seguinte tem um nível de dificuldade inferior. Assim, nenhum aluno faz exactamente o mesmo teste, e, através deste sistema, torna-se possível obter um perfil de aprendizagens correcto para cada aluno nas disciplinas com exame (Dinamarquês, Inglês, Matemática, Física/Química, Biologia e Geografia).

A informação sobre os resultados dos exames é confidencial, apesar de ser publicado um relatório nacional sobre os mesmos. A partir dos resultados, o Ministério da Educação prepara e disponibiliza aos professores um portal de informação, no qual constam materiais para uso nas salas de aula, tais como perguntas a fazer nos exames, modelos de exames e exemplos de boas práticas de avaliação.

87. Cf. Informação oficial no Ministry of Children and Education em: www.eng.uvm.dk.

88. MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2010), *The taximeter system*, Undervisningsministeriet, online paper.

O actual sistema de divulgação e publicação de resultados nasceu após a decisão parlamentar constante no *Act on Transparency and Openness in Education* (L414), de 2002. Esta decisão surgiu após várias análises internacionais terem apontado para o facto de, na Dinamarca, não existir formalmente conhecimento do desempenho do sistema educativo, com excepção dos estudos internacionais. Desde então, as escolas têm a obrigação de tornar públicos os resultados das avaliações dos seus alunos e a declaração de princípios pedagógicos pela qual se regem. Finalmente, as escolas devem criar uma página na Internet, disponibilizando essa informação. O objectivo político foi, além de dar mais e melhor informação às famílias, que pudessem exercer as suas escolhas, disseminar exemplos de boas práticas, de modo que as escolas contactassem umas com as outras, comparassem os resultados e conhecessem as várias práticas pedagógicas⁸⁹.

3.4.1. As escolas independentes na Dinamarca

A primeira escola independente na Dinamarca foi fundada em 1852. Destinada à população rural, foi a primeira escola no país a ser privada e a obter apoio e financiamento estatal. Desde então, a oferta de escolas independentes cresceu muito, ultrapassando os 90 mil alunos matriculados em 2006 nas 491 escolas privadas então existentes. Hoje, o número de alunos ultrapassa já os 100 mil.

Tabela 8 Número de alunos matriculados no ensino obrigatório, por tipo de estabelecimento de ensino, entre 2008-2011

	2008	2009	2010	2011
Alunos nas escolas municipais (folkeskole)	580 097	577 099	574 351	567 564
Alunos nas escolas independentes	90 452	92 835	96 973	101 478

Fonte: Statbank, Statistics Denmark

89. ANDERSEN, Vibeke Normann, DAHLER-LARSEN, Peter, PEDERSEN, Carsten Strømbæk (2009), *Quality assurance and evaluation in Denmark*, Journal of Education Policy, 24: 2; EGELUND, Niels (2005), *Educational assessment in Danish schools*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 12: 2.

Existem vários tipos de escolas independentes na Dinamarca⁹⁰: pequenas escolas independentes nos distritos rurais (*friskolen*); grandes escolas independentes nos distritos urbanos (*privatskoler*); escolas religiosas; escolas livres progressivas; escolas com filosofias pedagógicas específicas (*steiner*, por exemplo); escolas de minorias germânicas; e escolas de imigrantes. Às escolas independentes é exigido que se mantenham, em qualidade de oferta educativa, ao nível das escolas municipais. Contudo, compete aos pais dos alunos matriculados nas escolas independentes fazer essa avaliação, uma vez que não existe uma autoridade estatal e centralizada para o verificar. Assim, o barómetro da qualidade do serviço educativo é a satisfação dos pais. Se um pai não estiver satisfeito com a qualidade de ensino na escola independente, poderá mudar o seu filho para outra escola, estando a escola municipal local obrigada a aceitar o aluno. De resto, o Estado não interfere de modo algum com o processo educativo das escolas independentes.

As escolas independentes têm a possibilidade de aplicar critérios de admissão de alunos, embora seja prática generalizada a não aplicação de critérios restritivos. Todas estas escolas, uma vez reconhecidas pelo Estado, receberão financiamento estatal, independentemente da sua identidade ideológica, religiosa, étnica ou política. As escolas independentes recebem um financiamento público do Estado para cobrir as suas despesas operacionais, que, em princípio, deverão ser semelhantes às das escolas municipais, e têm autorização para cobrar propinas aos pais dos alunos matriculados (em 2006, o valor médio das propinas cobradas foi de 675 euros⁹¹). Além dos critérios comuns às escolas municipais para o cálculo do financiamento, o financiamento às escolas independentes é determinado por três factores: a dimensão da escola (*i.e.*, número de alunos, são precisos 28 para ser elegível), a distribuição de idades dos alunos e a localização da escola. Contudo, para ser elegível à recepção de financiamento público, as escolas independentes na Dinamarca não podem ser de propriedade individual privada ou ser geridas para a obtenção de lucros. Ou seja, todas as receitas que a escola obtenha devem ser gastas em benefício das actividades escolares e, portanto, dos alunos.

90. MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2010), *Private schools*, Undervisningsministeriet, online paper.

91. Cerca de cinco mil coroas dinamarquesas.

3.4.2. Osterkov Efterskole, em Hobro

A Osterkov Efterskole, fundada por Mads Lunau e Malik Hyltoft, duas figuras ligadas à educação e ao entretenimento, é uma escola independente inovadora, que segue os mesmos regulamentos das escolas municipais em termos de disciplinas que lecciona e de exames finais, mas que adoptou uma metodologia pedagógica diferente. A escola, que se localiza em Hobro (uma cidade com apenas 10 mil habitantes), lecciona a alunos a partir do 9.º ano de escolaridade. A sua característica dominante é uma pedagogia que baseia a aprendizagem no *role playing*, um «jogo» em que os jogadores, neste caso os alunos, fingem ser outra pessoa.

Assim, nesta escola leccionam-se as disciplinas de Dinamarquês, Inglês, Alemão, Matemática, Física e Química, Biologia, Geografia, História, Ciências Sociais, Religião e Educação Física, embora não haja um calendário fixo para cada uma das disciplinas – o calendário varia consoante os temas a estudar, e os conteúdos das disciplinas são aprendidos de forma transdisciplinar. O objectivo dos professores passa por colocar todas as disciplinas nas actividades *role playing* que criam, levando a que o jogo promova nos alunos uma vontade de aprender e de aprofundar os seus conhecimentos. Simultaneamente, instaura-se nos alunos a compreensão de que as várias disciplinas permitem adquirir conhecimentos relacionados entre si.

No trabalho diário dos alunos verifica-se também uma diferença significativa em comparação com a prática habitual nas escolas. No final do dia, o trabalho de casa dos alunos consiste em acrescentar ao seu portefólio uma síntese das actividades em que participou, desenvolvendo as aprendizagens que adquiriu. Do mesmo modo, todos os alunos devem manter e actualizar o seu blogue pessoal com esse tipo de informação, para que todos (alunos, pais e professores) acompanhem o desenvolvimento das suas aprendizagens. É a partir do portefólio e do blogue que os professores verificam se os seus alunos estão a adquirir correctamente os conhecimentos, e que identificam os conhecimentos que os seus alunos não assimilaram.

3.4.3. Efeitos das escolas independentes no sistema

A análise dos efeitos da frequência de escolas independentes dinamarquesas, no desempenho escolar, recupera algumas das dificuldades metodológicas

que já referimos para os outros países, e acrescenta duas. A primeira é que a frequência de escolas independentes na Dinamarca implica o pagamento de uma propina, o que exclui à partida muitos alunos, e torna mais exigente a análise estatística, que tem de atender à diferenciação por nível socioeconómico. A segunda dificuldade é a existência de uma grande diversidade de oferta de escolas independentes, e que nem todas produzem os mesmos efeitos nos desempenhos escolares dos alunos, razão pela qual uma análise rigorosa obriga a distinguir entre tipos de escolas.

Existe um consenso relativamente alargado de que a frequência de escolas independentes não produz uma melhoria nos desempenhos escolares⁹². Contudo, olhando para o pormenor, verifica-se que os desempenhos escolares são mais homogéneos no interior de cada escola independente, e que entre escolas independentes se identificam efeitos mais significativos da diferenciação por níveis socioeconómicos. Ou seja, as escolas independentes com, em média, alunos com um nível socioeconómico elevado alcançam melhores desempenhos escolares do que as escolas municipais, enquanto as escolas independentes com, em média, alunos com um nível socioeconómico mais baixo atingem desempenhos escolares piores do que as escolas municipais. Uma comparação das médias dos resultados nos exames em Dinamarquês e em Matemática mostra que 14 % das escolas independentes das áreas urbanas têm resultados inferiores à escola municipal da mesma área com piores resultados⁹³.

Olhando em pormenor, distinguindo entre tipos de escolas independentes, e depois de controlar estatisticamente as diferenças de nível socioeconómico entre os alunos, surgem grandes diferenças no desempenhos escolares⁹⁴. Em comparação à média das escolas municipais, um aluno terá melhores desempenhos escolares se frequentar uma escola independente católica, resultados semelhantes se frequentar uma escola independente protestante, de minoria germânica ou internacional, e resultados piores se frequentar escolas que seguem a pedagogia *Waldorf*⁹⁵.

92. ANDERSEN (2008), *Private Schools and the Parents that Choose Them: Empirical Evidence from the Danish School Voucher System*, Scandinavian Political Studies, Vol. 31, No. 1.

93. *Idem*.

94. RANGVID, Beatrice Schindler (2008), *Private School Diversity in Denmark's National Voucher System*, Scandinavian Journal of Educational Research, 52:4, 331-354.

95. As escolas *Waldorf* são aquelas que adoptaram uma metodologia pedagógica humanista e inspirada na filosofia educativa de Rudolf Steiner. O ensino nestas escolas é interdisciplinar, prático e sobretudo conceptual, visando promover o sentido criativo e analítico dos alunos.

3.5. Conclusão

Um olhar para estes quatro países europeus e uma comparação dos seus respectivos sistemas educativos permitem-nos três conclusões. Em primeiro lugar, todos têm na sua base os mesmos princípios de promoção da diversidade através da autonomia escolar e da liberdade de escolha dos pais. Em segundo lugar, apesar de terem os mesmos princípios na sua base, cada país tem uma compreensão própria do modo como deve concretizar esses princípios, respeitando as suas necessidades, o seu contexto e os seus objectivos estratégicos. E em terceiro lugar, olhando para os efeitos provocados pelas suas escolas livres ou independentes nos seus respectivos sistemas educativos, notamos que estes são diferentes, em alguns casos até opostos.

Estas verificações são importantes por duas razões. Demonstram, desde logo, que mesmo concordando sobre os princípios, é possível adoptar soluções distintas e ter diferentes graus de autonomia quanto à administração escolar, ao *curriculum*, ao financiamento, à contratação docente ou à gestão dos tempos lectivos. Nesse aspecto, entre estes quatro exemplos internacionais, a Suécia destaca-se por ser aquele que mais autonomia atribui às suas escolas, incluindo a possibilidade de entidades empresariais abrirem escolas e terem lucro através delas, *i.e.*, através dos fundos estatais que às escolas são distribuídos – possibilidade que não se verifica nos outros países, nem sequer em Inglaterra, onde há uma assumida inspiração no modelo sueco.

Por outro lado, sugerem que, mais do que o sistema no seu conjunto, são as questões de pormenor (no enquadramento legal) que levam a que os efeitos destas escolas livres ou independentes nos sistemas educativos sejam mais ou menos positivos, do ponto de vista dos desempenhos escolares. Olhando para a análise dos efeitos nos três países (em Inglaterra é ainda prematuro fazer análises), a Holanda e a Suécia sobressaem, mas esta última pela queda de resultados que se observa desde o início da década de 2000, designadamente nos testes PISA da OCDE, o que muitos relacionam com a reforma do sistema educativo. A dúvida que sobressai, e que deverá ser investigada, é se existe de facto uma relação directa entre esses efeitos nos desempenhos escolares e os diferentes graus de autonomia – ou seja, se entre os diferentes aspectos da autonomia escolar (administrativo, curricular, pedagógico), algum produz um impacto mais significativo nos desempenhos escolares, melhorando-os ou piorando-os.

Capítulo 4

Reflexão

Qual a vantagem de compreender o funcionamento de sistemas educativos de outros países e de conhecer os seus diferentes tipos de escolas? A pergunta é pertinente e fundamental. Nos últimos anos, o debate educativo em Portugal alargou-se e, cada vez mais, se apoia nos exemplos internacionais. Por um lado, na busca de identificar boas práticas, por outro, procurando simplesmente enquadrar o caso português entre os restantes membros da UE27. Mas se a pergunta é importante, a resposta nem sempre é consensual. São muitos os que olham para os casos internacionais com desconfiança, reafirmando o carácter único da realidade portuguesa e, conseqüentemente, a inutilidade de olhar para o que os outros fazem lá fora. E são também muitos os que, desiludidos com o actual sistema educativo nacional, olham para os exemplos internacionais para, através deles, criticar o que em Portugal existe. A resposta à pergunta não é, por certo, nenhuma destas duas abordagens, que têm em comum a superficialidade com que respondem à questão. Não faz sentido pretender-se que, num mundo globalizado, e sendo Portugal um país da UE, o sistema educativo português deva ficar isolado de influências, como se o país sofresse de um fatalismo cultural que o impedisse de aprender com os outros. Da mesma forma que não faz sentido acreditar que a solução para os problemas do sistema educativo português está na importação acrítica de um modelo de outro país. Um bom sistema educativo é aquele que responde às necessidades da sua população e, apesar dos elementos comuns, cada país tem o seu contexto e as suas necessidades educativas. Infelizmente, embora absurdas e radicais na sua natureza, são estas duas visões que dominam o debate quando nos debruçamos sobre casos internacionais. Reagindo a esse obstáculo no debate, neste capítulo, é nosso objectivo oferecer ao leitor uma reflexão que acreditamos ser mais construtiva e útil para o lançamento de um

debate rico, que ajude a preparar um rumo melhor para a educação portuguesa, a partir das experiências dos casos internacionais antes descritos.

Assim, em primeiro lugar, a partir dos casos que descrevemos anteriormente, faremos uma análise dos pontos em comum e dos pontos divergentes entre eles, para tornar claro quais as conclusões que podemos retirar da comparação dos países analisados. Em segundo lugar, olharemos para essas conclusões da perspectiva do debate público na educação, evidenciando o valioso contributo da análise dos casos internacionais para a reflexão sobre o sistema educativo português.

* * *

Olhando de longe para os sistemas educativos que analisámos, são claras as semelhanças. Talvez por isso, em muitos momentos do debate público, estes países e respectivos sistemas educativos são referidos em conjunto. Como se fosse, cada um deles, exemplo da mesma aplicação de um modelo único. E como se, por isso, os efeitos para a educação nacional fossem comuns em cada um dos países. Esta generalização, tão habitual no debate público, é um erro. As semelhanças entre estes sistemas educativos existem, mas eles estão longe de ser iguais. Afinal, em que consistem essas semelhanças? É simples: aquilo que aproxima cada um destes países são os princípios que servem de alicerce aos seus sistemas educativos.

Na Holanda, Inglaterra, Suécia e em vários Estados dos EUA, os grandes princípios que deram origem às reformas dos seus sistemas educativos são comuns. Desde logo, em todos estes países, compreendeu-se a burocracia nas escolas do Estado como um obstáculo ao seu bom funcionamento, assim como se compreendeu a sua dependência em directrizes estatais como limitadora e, até, impeditiva da capacidade de resposta, nas escolas, para as necessidades educativas específicas dos alunos. Assim, com esta preocupação comum, a resposta foi em muito semelhante. Na Holanda, Suécia, Inglaterra e nos EUA, optou-se por sistemas educativos descentralizados, nos quais as escolas usufruem de uma ampla **autonomia**, e nos quais os respectivos ministérios da Educação desempenham fundamentalmente funções de monitorização do sistema, verificando se as escolas estão a cumprir os objectivos que lhes foram propostos. E se este primeiro princípio é transversal aos vários sistemas educativos, também o são os restantes, que derivam da concretização deste primeiro.

Desde logo, a **liberdade de escolha da escola pelos pais**. Dar privilégio à autonomia escolar significa promover a diversidade da oferta educativa, na medida em que são concedidos instrumentos às escolas para criarem ofertas educativas específicas, personalizadas e inovadoras, com o propósito de garantir que, para cada aluno no sistema, exista uma oferta que se adapta às suas necessidades. Como tal, e para que os alunos pudessem usufruir dessa diversidade, em todos estes sistemas foram introduzidos mecanismos de liberdade de escolha, de modo que os pais tivessem a possibilidade, em igualdade de circunstâncias, de optar, entre a oferta existente, por aquela que consideram melhor responder às necessidades dos seus filhos. Inerente à conjugação da autonomia escolar e da liberdade de escolha para os pais está, ainda, um incentivo à inovação – pedagógica, administrativa, curricular –, procurando-se através da mesma elevar o grau de diversidade no sistema educativo.

Depois, a existência de **operadores privados na rede pública**. Em todos estes sistemas educativos, a busca pela diversidade e a promoção da inovação fizeram-se, em parte, através da abertura da rede pública a operadores privados. Assim, nasceram os vários tipos de escolas livres, de escolas com contrato e de escolas independentes, algumas delas exemplares em termos de inovação, como é, por exemplo, o caso das *Kunskapsskolan* (as escolas do conhecimento), na Suécia. A entrada de operadores privados na rede pública só é possível graças à introdução de um sistema que cumpra o princípio de igualdade de financiamento, de maneira que o financiamento às escolas públicas seja igual, independentemente de a escola ser estatal ou privada. Assim, em todos os casos que analisámos, o financiamento às escolas é executado com base numa fórmula de cálculo cujo factor principal é o número de alunos matriculados na escola, havendo posteriormente ponderação através de uma série de outros factores (geográficos, vias de ensino, necessidades especiais dos alunos, entre outros).

Por fim, a **prestação de contas**. O alargamento da autonomia escolar, dando mais poder às escolas para decidir sobre como devem proceder na educação dos seus alunos, exigiu que, centralmente, se verificasse que, apesar da autonomia e da diversidade, os conhecimentos considerados necessários pela autoridade central (o ministério) estavam a ser adquiridos pelos alunos. Por isso, em cada um dos sistemas educativos analisados, o alargamento da autonomia das escolas, a introdução da liberdade de escolha dos pais e a

abertura da rede pública a operadores privados foram acompanhados de um reforço da avaliação externa (exames nacionais). O propósito é fiscalizar o funcionamento do sistema, verificando a evolução dos desempenhos dos alunos e identificando as áreas em que sentem maiores dificuldades de aprendizagem. Também, em alguns casos, estes mecanismos de prestação de contas têm permitido identificar as escolas que mais contribuem para a melhoria dos alunos, e aquelas que maiores dificuldades demonstram, podendo assim ser ajudadas na sua missão de oferecer aos seus alunos a melhor instrução escolar possível. Em todos os casos analisados, estes sistemas de prestação de contas foram levados à prática a partir de bases de dados quantitativas, por vezes dados longitudinais, com informação sobre a situação social dos alunos (variáveis socioeconómicas), dos seus desempenhos escolares (resultados) e do seu percurso escolar (as escolas por onde passou e os professores que teve).

Assim, é possível verificar que, nos vários casos que analisámos, os princípios que servem de base ao sistema educativo são comuns: autonomia, diversidade, liberdade de escolha e prestação de contas. Contudo, é inevitável reconhecer que, apesar dessa semelhança ou desses pontos de contacto, os efeitos das reformas dos sistemas educativos nestes países divergem muito, tanto nos desempenhos dos alunos como na composição social das escolas. Ora, se tanto os aproxima, como explicar que os resultados sejam tão diferentes? Essa partilha de princípios e essa disparidade de resultados aparentam ser contraditórios, o que costuma apontar-se, no debate público, como um obstáculo à reflexão – de resto, frequentemente recuperado por aqueles que se recusam a pensar o sistema educativo português à luz das experiências internacionais. Trata-se de um erro, na medida em que o obstáculo é artificial.

Em primeiro lugar, por motivos óbvios: não existe nenhuma fórmula mágica que invente um sistema educativo perfeito que possa ser criada e reproduzida pelo mundo, garantindo-se assim o êxito de todos os alunos. Ou seja, a expectativa de que se encontrará um sistema perfeito, com o qual nos possamos comparar, é irrealista. Num período da nossa história colectiva em que, com cada vez maior frequência, temos de aprender a lidar com a diversidade, *i.e.*, com as nossas diferenças, é absurdo rejeitar a validade e o potencial de aprendizagem que podemos retirar da imensa variedade de exemplos internacionais.

Em segundo lugar, e mais importante, porque a aparente contradição entre a partilha dos princípios e a disparidade de resultados, na verdade, não existe. A explicação é simples: se os princípios são comuns, a forma como são realizados, *i.e.*, o seu enquadramento legal, é muito diferente em cada um dos países, em resultado de contextos históricos e sociais diferentes, o que, em grande medida, explica a disparidade de resultados. Desenvolvemos esta questão de seguida, numa série de exemplos que ilustram o argumento.

1. Nos países que analisámos neste breve estudo, verifica-se facilmente que os países em causa procederam à reforma do seu sistema educativo em períodos históricos diferentes. Na Inglaterra, a reforma está ainda em curso. Na Suécia, aconteceu no início da década de 1990. Nos EUA, surgiu em momentos diferentes (consoante os Estados), mas mais acen-tuadamente durante a década de 1990. E na Holanda e Dinamarca, muitos dos alicerces dos seus sistemas educativos vigoram há cerca de um século. Isto significa, desde logo, que existe uma diferença temporal muito significativa, que torna também diferentes os *timings* e os graus de realização destes princípios nas suas sociedades.

2. De acordo com os contextos históricos, sociais e políticos de cada um dos países analisados, também os seus processos de descentralização foram muito distintos. Por exemplo, na Suécia, foram os municípios a assumir a responsabilidade, perante os cidadãos, de garantir o acesso à educação, ficando o Ministério da Educação apenas com a responsabilidade de estabelecer as regras e os princípios para o funcionamento do sistema (metas curriculares, por exemplo) e de fiscalizar o cumprimento dessas regras por parte das escolas. Nos EUA, e apesar de em cada Estado haver uma organização cujo enquadramento legal é diferente, os distritos funcionam como autoridades locais, prestando o apoio necessário às escolas. As competências do Departamento de Educação de cada estado (equivalente ao Ministério da Educação) são bastante mais abrangentes do que as dos distritos escolares.

3. É também de fácil verificação que os vários princípios que lhes são comuns foram concretizados de forma diferente, de acordo com opções políticas muito distintas. No caso da autonomia das escolas, esse facto é bem perceptível, por exemplo, através dos relatórios da OCDE, nos quais são analisados os graus de autonomia das escolas em quatro

domínios – autonomia pedagógica, autonomia na gestão dos recursos financeiros, autonomia na gestão dos recursos humanos e autonomia de planeamento e estruturação do ensino.

Tabela 9 Percentagem de decisões tomadas (autonomia) pelas escolas, por domínio, em 2011

	Pedagógica	Gestão recursos humanos	Planeamento e estruturação do ensino	Gestão dos recursos financeiros
Holanda	100 %	100 %	43 %	100 %
Inglaterra	89 %	100 %	60 %	75 %
Suécia	89 %	58 %	não se aplica	42 %
Dinamarca	89 %	33 %	não se aplica	54 %
OCDE	75 %	31 %	24 %	32 %
Portugal	56 %	17 %	não se aplica	17 %

Fonte: OCDE, *Education at a Glance 2012*

Através destes indicadores, é notória a diferença de grau entre a autonomia de que usufruem as escolas na Holanda (muito elevada) e a autonomia de que usufruem as escolas na Suécia, em Inglaterra ou na Dinamarca (elevada ou moderada). Ou seja, em todos estes países promove-se a autonomia escolar, mas em cada um deles essa promoção é feita através de limites distintos. Esta questão, que para alguns poderá parecer de pormenor, é determinante para a compreensão destes sistemas educativos, uma vez que por detrás destas variações de grau de autonomia estão questões da maior relevância para o funcionamento do sistema: quem define o currículo; quem decide que professores são contratados; quem decide como é gasto o dinheiro que o Estado transfere para as escolas; quem decide como serão leccionados os conteúdos; quem decide que manuais devem ser utilizados; quem decide quando pode um funcionário ou professor ser despedido; quem decide a estrutura curricular e a organização dos tempos lectivos; etc.

4. Em todos os países referidos, a diversidade de oferta educativa foi atingida através do reforço da autonomia escolar e, também, pela

introdução de operadores privados na rede pública de educação. Mas a presença das escolas públicas detidas por privados não é idêntica em cada um destes países. De acordo com os dados apresentados neste breve estudo, as escolas públicas de propriedade privada representam minorias em quase todos os países analisados (apesar dos diferentes graus), com excepção da Holanda, onde cerca de 70 por cento dos alunos frequentam escolas públicas de propriedade privada. Esta distinção é importante, por dois motivos. O primeiro é que não é correcto afirmar, como muitos fazem no debate público, que estas reformas educativas conduziram à privatização do sistema. Na verdade, com excepção da Holanda, apenas uma pequena parte da rede pública é gerida por privados, mantendo-se a esmagadora maioria dos alunos matriculada em escolas estatais/municipais. O segundo é que, representando apenas uma minoria de escolas, não é correcto responsabilizar, como também muitos fazem, as escolas privadas da rede pública nestes países pela melhoria ou pioria dos desempenhos dos alunos em geral.

Mais ainda, também o enquadramento legal para a autorização dos operadores privados, para que abram uma escola na rede pública, difere entre os vários países. De resto, o melhor exemplo são os EUA, onde essa diferença existe mesmo entre os vários Estados. Assim, os critérios que devem ser cumpridos para conseguir a abertura de uma escola têm, consoante os enquadramentos legais, graus de exigência que variam bastante. De acordo com a literatura académica⁹⁶, essas diferenças de exigência influenciam não somente o número de escolas geridas por privados no sistema, mas também a sua qualidade, de modo que os Estados americanos onde o enquadramento legal é mais exigente são aqueles onde as escolas com contrato melhores resultados têm conseguido, no que diz respeito ao desempenho dos alunos.

5. A liberdade de escolha da escola, consequência da diversidade existente no sistema educativo, tem, nos vários países analisados, enquadramentos legais muito distintos. Esta é, tal como a questão da concretização da autonomia escolar, simultaneamente uma das mais recorrentes e menos compreendidas questões no debate público da educação. O que

96. Cf. RAYMOND, Margaret E., *O que se pode aprender com as charter schools nos Estados Unidos?*, in *As Novas Escolas*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2012.

está em causa não é tanto o enquadramento legal na generalidade, que possibilita aos pais a liberdade para escolher uma escola para lá dos limites geográficos da sua residência, e que é em grande medida idêntico nestes países. O que está verdadeiramente em causa é o enquadramento legal que aponta para o procedimento nos casos em que existam mais candidaturas do que vagas numa escola. Ou seja, nos casos em que é necessário proceder a uma selecção e estabelecer os critérios com que esta é feita. Vejamos dois casos que exemplificam bem a questão. Nos EUA, nas escolas com contrato, a metodologia maioritariamente escolhida é a realização de uma lotaria de candidaturas, que garante a todos os candidatos às vagas sobranes iguais possibilidades de serem seleccionados. Na Suécia, a selecção dos alunos é efectuada por ordem de submissão das candidaturas – o primeiro a entregar a candidatura tem vantagem sobre os restantes. Da comparação entre estas duas abordagens, surgem duas verificações. A primeira é que, em ambos os casos, a legislação procura que o processo de selecção seja o mais imparcial possível, evitando que sejam as escolas a seleccionar os alunos. Isto porque se sabe, de experiências no passado, que as escolas, podendo seleccionar os seus alunos, o fazem com base no seu perfil socioeconómico, rejeitando os alunos com maiores dificuldades económicas. A segunda é que estas duas metodologias são diferentes e produzem efeitos diferentes na composição social das escolas. Por um lado, a lotaria garante a aleatoriedade mas impede que os pais mais comprometidos em oferecer aos seus filhos a melhor educação possível possam ter um impacto activo no processo de candidatura. Por outro lado, na Suécia, a metodologia não é aleatória, mas permite aos pais um papel activo, ao submeterem a candidatura o mais cedo possível. Ambas as metodologias têm vantagens e desvantagens, não sendo este o âmbito para estabelecer qual delas é a melhor. O que se pretende é demonstrar, novamente, que é redutor falar das políticas de liberdade de escolha como se de uma só se tratasse, uma vez que existem diversas formas legais de as realizar.

Esta enumeração não esgota os elementos que distinguem os sistemas educativos destes países. Muitos outros existem. De resto, até dentro dos próprios países, entre municípios, regiões ou Estados, essas diferenças estão

presentes, como assinala Margaret E. Raymond⁹⁷ quanto à realidade das escolas com contrato nos EUA e aos seus resultados no que respeita ao desempenho dos alunos. Assim, o que se pretendeu demonstrar é simples, mas nem sempre entendido pelos intervenientes do debate público de educação: apesar de partirem dos mesmos princípios, as soluções escolhidas para concretização destas políticas educativas diferem significativamente entre os países, produzindo consequências distintas e atribuindo a cada país características específicas. A grande variedade de opções políticas, expressas nos enquadramentos legais sobre cada um dos princípios de base do sistema educativo, impede que os consideremos iguais, que generalizemos os seus êxitos ou que ampliemos os seus fracassos.

Como tal, qualquer reflexão que parta destas experiências internacionais deve ter em conta as suas semelhanças e as suas diferenças, pois só assim se podem estudar correctamente os méritos destas políticas educativas. Não é essa a prática mais comum entre nós. Não é esse o debate que estas experiências internacionais motivam no nosso país. Mas é esse o debate que, na nossa opinião, devemos ambicionar.

* * *

As experiências internacionais são, cada vez mais, uma peça fundamental na reflexão sobre as nossas políticas públicas. Na área da educação, isso é particularmente claro. As comparações internacionais tornaram-se frequentes, tanto através dos relatórios PISA e *Education at a Glance*, da OCDE, como através dos vários relatórios europeus elaborados pelo Eurydice, para citar apenas os exemplos mais famosos. Contudo, em Portugal, o contacto com as experiências internacionais permanece fugaz e, na larga maioria das vezes, infrutífero no que diz respeito à qualidade do debate. Várias razões o justificam. Em primeiro lugar, olha-se com desconfiança excessiva o que lá fora se faz. Muita gente ainda cultiva a ideia – errada – de que Portugal é um caso único e isolado no universo dos sistemas educativos e que, por isso, nada pode aprender com os outros. Em segundo lugar, porque a visão das experiências internacionais facilmente cai nos equívocos interpretativos e nas generalizações abusivas que já referimos acerca dos méritos ou os deméritos dos sistemas educativos na

97. *Idem*.

Europa. E, por fim, porque se prefere, com excessiva frequência, a ideologia sobre os factos – como se estes fossem, à partida, antagónicos.

Em todas estas razões prevalece um elemento comum: a falta de uma percepção clara, no debate público português, do contributo que se pode retirar do contacto com essas experiências internacionais para a reflexão acerca do nosso próprio sistema. Felizmente, cada vez mais a imprensa nacional recorre a exemplos internacionais, designadamente da União Europeia, para enquadrar as decisões políticas do Governo. Contudo, os esforços nesse sentido mantêm-se superficiais. Existe uma enorme margem para melhoria do debate, e são hoje muitos os temas que ocupam a actualidade do debate público da educação e em que o contacto com os casos internacionais contribuiria para uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade portuguesa. Enumeram-se alguns.

1. Autonomia das escolas. Desde há décadas que o conceito de autonomia vigora no debate público da educação, tendo surgido na lei, pela primeira vez, no decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. No momento actual, com Nuno Crato à frente do Ministério da Educação e Ciência, a autonomia da escola tornou-se uma das ideias-chave da política educativa do Governo. Infelizmente, esse reforço de protagonismo não foi acompanhado, do lado da opinião pública, por uma evolução na compreensão do conceito. Assim, este manteve um significado abstracto (à semelhança de outros conceitos recorrentes no discurso político) e, sobretudo, sem implicações reais no funcionamento das escolas, apesar de vigorar na legislação há mais de vinte anos. No debate público, tem faltado, portanto, a capacidade para compreender o conceito de autonomia no seu verdadeiro significado e dos seus efeitos concretos no funcionamento quotidiano das escolas. Discutir questões como os programas e as metas das disciplinas, a gestão financeira das escolas ou a gestão de recursos humanos passa, inicialmente, por perceber quem define as regras e qual o papel das escolas nesse processo de decisão, assunto que não é em geral considerado no debate. Em regra, no nosso país, o poder de decisão está concentrado no Estado, mas não é assim que acontece, por exemplo, nos países que analisámos. É através dos casos internacionais que neste estudo foram referidos, é-nos possível conhecer outras formas de realizar a autonomia nas escolas e conhecer

os seus efeitos. Ou seja, permite-nos aprofundar o nosso conhecimento acerca do conceito de autonomia e verificar que, sobre assuntos que debatemos frequentemente, existem políticas alternativas e formas diferentes das que usamos em Portugal para responder às necessidades do sistema.

Exemplo prático: a gestão dos recursos humanos (em particular do pessoal docente) é um dos aspectos que define a autonomia no contexto escolar e pode ser efectuada de acordo com opções políticas e metodológicas muito diferentes. A contratação docente é, em Portugal, realizada a partir de um processo centralizado e bastante burocrático, que difere significativamente das metodologias adoptadas pelos exemplos internacionais que considerámos neste estudo, onde é concedido às escolas um grau elevado de influência na decisão sobre que professores serão contratados. Evidentemente, em todos estes países existem enquadramentos legais distintos, que levam a variações quanto ao grau de influência da escola e quanto aos vínculos contratuais dos professores (negociação, entidade patronal e remuneração). Sem que se sugira importar acriticamente estes modelos, seria interessante que o contacto com estes casos internacionais permitisse uma reflexão mais profunda acerca do modelo de contratação docente em Portugal, sendo esta, aliás, uma das questões que menos é discutida no debate público. Quando são várias as escolas que reclamam maior poder de decisão sobre os professores que contratam, como o fizeram as escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em relação à contratação por oferta de escola, este parece ser um debate pertinente, para o qual as experiências internacionais poderiam contribuir.

2. Liberdade de escolha da escola. Sendo uma realidade nos casos internacionais aqui analisados, as políticas que aumentam a liberdade de escolha da escola pelos pais há algum tempo que constam entre os temas no debate público sobre educação. Contudo, esse debate não parece ter contribuído para um esclarecimento público sobre essas políticas, sendo habitual a confusão entre os conceitos de liberdade de escolha e de autonomia escolar, tanto a nível do seu significado como a nível das suas consequências nos sistemas educativos. Ora, recentemente, através do Despacho n.º 5106-A/2012, o conceito de liberdade de escolha foi

introduzido na legislação pelo Governo, com o objectivo de dar início à concretização desse tipo de políticas educativas. Contudo, desde então, nada se discutiu acerca da sua utilidade para os pais ou dos seus efeitos no sistema educativo, em grande medida devido ao desconhecimento de fundo que reina, nos intervenientes do debate público, a respeito deste tipo de políticas. O contacto com os casos internacionais é, nessa perspectiva mais geral, desde logo um importante contributo.

Exemplo prático: a qualidade da informação acessível às famílias é determinante para a sua tomada de decisão na escolha da escola para os seus filhos. Como tal, em todos os países onde políticas para a liberdade de escolha foram concretizadas, observou-se um reforço da informação disponibilizada sobre o sistema educativo e, mais pormenorizadamente, sobre a oferta educativa existente (as suas características e os seus resultados). Em Portugal, a informação acessível às famílias (e à sociedade em geral) é escassa e, não raramente, está desactualizada. Sendo um obstáculo importante para aprofundar as políticas para a liberdade de escolha da escola, trata-se, nesse âmbito, de um tema para o qual o contacto com os casos internacionais pode ajudar à reflexão, oferecendo exemplos de diversas metodologias de recolha e usos de informação sobre as escolas.

3. Operadores privados na rede pública. Portugal tem uma relativamente pequena rede de escolas privadas que operam na rede pública de educação, as quais se chamam «escolas com contrato de associação». Estas escolas surgiram no nosso país num contexto muito específico, quando o Estado não tinha estabelecimentos de ensino suficientes (em alguns casos, não tinha nenhuns estabelecimentos de ensino) em certas áreas do país. Tendo como objectivo garantir que toda a população tinha acesso à rede pública de educação, o Estado contratualizou com escolas privadas o serviço público para essas populações. Assim, e ao contrário do que aconteceu nos casos internacionais referidos, a entrada de operadores privados na rede pública aconteceu, não com o objectivo de acrescentar diversidade à oferta existente, mas com a missão de prestar serviços educativos onde o Estado não chegava. O papel destas escolas com contrato de associação foi, desde então, muito alterado, em virtude da evolução da paisagem educativa do país. Mas essa alteração não foi acompanhada por qualquer debate acerca do papel

que as escolas com contrato desempenham ou devem desempenhar. É um debate importante de fazer. E para essa discussão sobre a evolução do modelo das escolas com contrato de associação, as várias experiências internacionais, com enquadramentos legais muito diversos, podem dar valiosas pistas sobre os caminhos a seguir.

Exemplo prático: nos meses de Outubro e Novembro deste ano de 2012, dois relatórios acerca do custo por aluno nas escolas públicas do Estado foram divulgados, sendo o primeiro da autoria do Tribunal de Contas e o segundo de um grupo de trabalho nomeado pelo Ministério da Educação e Ciência. Ambos os relatórios foram elaborados com vista a contribuir para a reavaliação dos valores por turma a serem transferidos para as escolas com contrato de associação, com base nos valores identificados para as escolas públicas do Estado. Ora, tendo o debate público ficado confinado à questão do financiamento das escolas com contrato de associação, o contacto com os casos internacionais mostramos outras utilizações dos resultados destes relatórios, através de fórmulas de financiamento para todas as escolas da rede pública, sejam elas privadas ou estatais. Importa reflectir, para o caso português, acerca do financiamento público a todas as escolas do Estado, assim como sobre a boa gestão desses recursos financeiros, podendo tal ser feito com o contributo das experiências internacionais, que adoptaram diferentes metodologias e regras no financiamento das escolas.

4. Avaliação e prestação de contas no sistema. Em todos os sistemas educativos, e aí Portugal não é excepção, é necessário verificar e garantir que os objectivos educativos estão a ser alcançados pelos alunos, recorrendo-se na maioria dos casos a exames nacionais e, portanto, comparáveis, nos vários ciclos de ensino. Isto não significa, contudo, que em todos os países essa prestação de contas do sistema educativo se faça de acordo com as mesmas regras (efeitos na avaliação, frequência, disciplinas sob avaliação ou elaboração das provas). Sendo certo que, em Portugal, os enunciados dos exames são contestados com bastante frequência, é inevitável sugerir que parte das soluções para assegurar a necessária qualidade dos exames passa pelo conhecimento dos processos de elaboração de exames noutros países. No entanto, a avaliação do sistema educativo não se limita à avaliação dos alunos, sendo também

necessária uma avaliação das restantes componentes do processo educativo – as escolas e os professores. As opções sobre esta matéria não são comuns entre os casos internacionais analisados neste estudo, mas em todos eles existe informação acessível aos pais e à sociedade sobre o funcionamento do sistema educativo nas suas várias parcelas – alunos, professores e escolas – que, compreendidas do ponto de vista português, poderão ajudar na melhoria dos nossos mecanismos de avaliação.

Exemplo prático: desde que foi alterada pela ex-ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, a avaliação do desempenho docente tem tido presença assídua no debate público. Todo esse debate foi feito unicamente da perspectiva do funcionamento dos modelos de carreira e avaliação do desempenho docente existentes em Portugal, não havendo espaço para a reflexão acerca do sistema português. Ainda hoje é assim. Durante os anos que entretanto passaram, o debate sobre a avaliação do desempenho docente não foi capaz de olhar para outros modelos de avaliação que existem no mundo, de modo que questionasse e melhorasse aquele que existe em Portugal, acompanhando a evolução das metodologias de avaliação. Do mesmo modo, em momento algum desse debate se reflectiu acerca do modelo rígido de carreira docente que perdura em Portugal, e que está subjacente à discussão anual sobre os professores contratados e os horários zero nas escolas. Nos dois temas, inevitavelmente relacionados, o contacto com outros modelos internacionais permitiria uma reflexão mais rica sobre o modelo português, levando a sociedade a debater, por exemplo, qual o papel que o desempenho dos alunos deve ocupar na avaliação do desempenho docente.

5. A função do Estado na educação. Um debate antigo, e que muito recentemente entrou nas prioridades do debate público e do Governo (no âmbito da chamada «refundação» das funções sociais do Estado), é a definição do papel do Estado na educação. Este debate é, geralmente, encaminhado para a oposição entre os serviços públicos prestados pelo Estado e os serviços públicos prestados por privados, o que é, de certo modo, limitador. É inquestionável que as experiências internacionais são uma importante fonte de informação para a reflexão acerca da possibilidade de alargamento da rede pública a operadores privados, mas, no que diz respeito às funções do Estado, bastante mais está em causa

além de definir a quem pertencem as escolas e quais os custos que lhes são inerentes. Está, sobretudo, em causa o papel da autoridade central (Ministério da Educação), que pode ser mais ou menos interventiva, *i.e.*, pode assumir um papel maior ou menor de decisor ou de fiscalizador no sistema educativo. Por exemplo, em diversos países, entre os quais os que foram analisados neste estudo, a autoridade central desempenha essencialmente funções de fiscalização. Como tal, o contacto com essas experiências internacionais é útil ao debate público, possibilitando que, em Portugal, se reflecta acerca das funções do Estado na educação.

Exemplo prático: o sistema educativo português é muito centralizado e burocratizado, tendo o Ministério da Educação um elevado poder de decisão sobre todos os aspectos do seu funcionamento. Reflectir sobre o nosso sistema educativo numa macroperspectiva passa, forçosamente, por reflectir acerca desta característica. Para essa reflexão, o conhecimento acerca de vários casos internacionais é, mais do que útil, fundamental. Olhando para os países referidos neste estudo, nota-se que todos optaram por um sistema descentralizado e desburocratizado. Mas, mais interessante do que isso é verificar que, em alguns deles (na Suécia, por exemplo), os sistemas educativos resultaram de uma reforma estrutural, cujo ponto de partida (um sistema centralizado) era, em muitos aspectos, semelhante ao português. Assim, mais do que olhar para os casos internacionais e observar os seus sistemas na prática, o contacto com eles permite-nos conhecer os seus processos reformistas, compreender os obstáculos que enfrentaram nos períodos de transição e entender as questões que se colocaram nos respectivos debates públicos.

* * *

Conhecer outros sistemas educativos é uma forma de reflectir sobre o nosso sistema. O exercício é, contudo, mais exigente do que se possa, à primeira vista, julgar. Exige que se compreenda o que os sistemas têm de semelhante, o que têm de diferente, e o modo como essa informação nos ajuda, por comparação com as práticas em Portugal, a melhorar o nosso sistema educativo. No caso dos exemplos internacionais referidos neste estudo, é clara a partilha dos princípios que servem de alicerce aos seus sistemas educativos. Como antes foi salientado, essa convergência leva a que, frequentemente, se

confunda a partilha desses princípios com a concretização legal dos mesmos. Os enquadramentos legais são, nestes países, muito diferentes e produzem, por isso, efeitos bastante distintos no sistema, em particular nos desempenhos escolares dos alunos. É na concretização dos princípios de acordo com as opções políticas e de enquadramento legal que reside a chave para uma análise correcta e, por isso, útil destes sistemas. Como noutras áreas do debate público, é na microanálise que se encontra a informação mais relevante e determinante para a reflexão e acção. E é nessa análise que estes exemplos internacionais se podem tornar uma ferramenta útil para o debate público português.

Não se trata, no âmbito dessa análise, de defender uma rejeição ou uma importação dos sistemas educativos observados. Trata-se, essencialmente, de enriquecer o debate público mostrando que existem alternativas às práticas existentes em Portugal. Discutir essas alternativas não deve ser tabu. Permite-nos conhecer melhor o nosso próprio sistema e, forçosamente, evidenciar os problemas que nele subsistem. Permite-nos ter contacto com eventuais soluções para os problemas encontrados. E permite-nos, através do debate público, encontrar as soluções que melhor se adaptam à nossa realidade.

Capítulo 5

Considerações finais

Os cinco países analisados neste estudo e as suas respectivas ofertas educativas – escolas com contrato e escolas *magnet* (EUA); academias e escolas livres (Inglaterra); escolas livres (Suécia); e escolas independentes (Holanda e Dinamarca) – têm vários pontos de contacto, como seria aliás de esperar. Todos têm um sistema educativo muito descentralizado, todos colocaram a liberdade no centro do sistema, todos concederam aos pais a liberdade de escolher a escola dos seus filhos, todos apostaram na inovação e na diversidade da oferta educativa como resposta aos desafios educativos do futuro, e todos mantêm complexos sistemas de informação estatística sobre o desempenho do seu sistema educativo em matéria de desempenhos escolares. Se os pontos de contacto são vários e relevantes, torna-se ainda mais importante compreender o que distingue estes sistemas.

A autonomia nas escolas é uma realidade cada vez mais alargada. Sendo hoje um dos indicadores de análise mais importantes nas comparações internacionais⁹⁸, é também uma característica cada vez mais comum nos sistemas educativos dos países ocidentais⁹⁹. Mas, apesar do crescente consenso em torno da autonomia escolar, um olhar sobre a sua concretização nos vários países revela-nos uma pluralidade de opções nos enquadramentos legais, cujas consequências nos sistemas educativos não são totalmente conhecidos. Olhar com rigor para estes sistemas e para estas ofertas educativas inovadoras impõe que se olhe, em pormenor, para o enquadramento legal que define o grau de autonomia das escolas e delimita os poderes do Estado no sistema educativo.

98. EURYDICE (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, European Commission, Bruxelas.

99. DRONKERS, Jaap, AVRAM, Silvia (2010), *A Cross-national Analysis of the Relations between School Choice and Effectiveness Differences between Private-Independent and Public Schools*, MPRA, MPRA Paper No. 23886, July.

Compreensivelmente, é impossível generalizar os efeitos¹⁰⁰, positivos e negativos, identificados, nos desempenhos escolares, nos países analisados. As suas diferenças e, sobretudo, as dificuldades metodológicas, nas comparações quantitativas, impõem esses limites.

Contudo, esses limites não constituem um sério obstáculo à reflexão. De facto, as análises dos vários sistemas dão sinais inquietantes quanto ao aumento da segregação social nas escolas (associada à liberdade de escolha da escola), quanto à dificuldade em promover a inovação nas abordagens pedagógicas em sistemas com elevados níveis de competitividade e, em alguns países, quanto à queda dos desempenhos escolares. Não existem soluções consensuais para cada uma destas questões, mas a crescente importância que estas dúvidas têm assumido no debate público deverá guiar a investigação académica no sentido de as analisar com reforçada profundidade. Questões sobre o exercício da liberdade de escolha da escola – *como se usa a informação para escolher e de que forma o uso é condicionado pelos níveis socioeconómicos dos pais?* –, sobre a autonomia em geral – *a autonomia é benéfica a todos os países?* – ou sobre a relação entre as várias dimensões da autonomia escolar e os desempenhos dos alunos – *um elevado grau de autonomia curricular é prejudicial à leccionação dos professores e, conseqüentemente, ao desempenho dos alunos?* – poderão, em breve, obter resposta.

Reconhecer estas dificuldades não equivale, todavia, a questionar os sistemas educativos por inteiro. Em todos os países que referimos, tais dificuldades são enfrentadas com naturalidade, como parte de um trabalho contínuo para a melhoria do sistema educativo. Isso acontece, essencialmente, por três razões. A primeira é que, na sociedade, existe um consenso de que a melhor forma de lidar com obstáculos e dificuldades não é por meio de passos atrás, regressando ao sistema *pré-reforma*. De resto, nestes países, e apesar de alguns efeitos no sistema, tanto os pais como a comunidade em geral estão satisfeitos. Na Suécia, por exemplo, onde os efeitos da reforma educativa têm gerado preocupação, nenhum partido político defende que se volte atrás, estando antes todos comprometidos em procurar soluções para o actual sistema educativo.

100. WASLANDER, Sietske, PATER, Cissy, VAN DER WEIDE, Maartje (2010), *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*, OECD Education Working Papers, No. 52, OECD Publishing.

A segunda é que todos estes sistemas cultivam o envolvimento e a responsabilização da comunidade escolar no funcionamento das escolas e no desempenho escolar dos alunos. Assim, os pais e a comunidade sentem-se mais ligados à escola, compreendem melhor os seus planos e as suas metodologias pedagógicas, e sentem-se envolvidos nos processos de aprendizagem dos alunos. Esta aproximação entre a comunidade e as escolas influi no sucesso escolar e, do ponto de vista das escolas, é mesmo fundamental para a sua sobrevivência – o seu financiamento depende, em grande medida, da satisfação dos pais dos seus alunos.

Finalmente, a terceira é que, em todos estes países, existe um acesso alargado à informação sobre o sistema educativo, em particular sobre os alunos (o seu perfil socioeconómico e os seus desempenhos escolares). É portanto possível, com base em informação estatística, saber-se se as escolas estão a funcionar devidamente e identificar as dificuldades dos alunos no momento em que surgem, para que estas possam ser resolvidas. Assim, estes sistemas vivem de certo modo sustentados em modelos de transparência de informação, que permite a liberdade de escolha dos pais com base em informação fidedigna, e que promove um debate menos ideológico e mais focado nos reais problemas das escolas.

* * *

O que podemos nós, portugueses, reter destes exemplos? Sem cair em tentações de importar sistemas educativos por inteiro, o conhecimento dos sistemas dos nossos parceiros internacionais é um importante contributo para a reflexão acerca do nosso próprio sistema – *sobre as suas características positivas e negativas, e sobre o modo como o melhorar*.

Assim, esperamos que este estudo contribua para a reflexão e para o debate públicos em três aspectos. Em primeiro lugar, que aumente o conhecimento acerca de outros sistemas educativos, suscitando no leitor a vontade de aprofundar a sua informação sobre as políticas educativas em geral. Em segundo lugar, que contribua para o esclarecimento dos conceitos relacionados com estas políticas públicas, nomeadamente sobre o significado de autonomia escolar e sobre o modo como esta se manifesta em diversos sistemas educativos. No actual momento em que a autonomia escolar aparece mais no discurso político, a comunidade deve conhecer o seu significado e algumas das muitas

formas de a concretizar. Em último lugar, que torne o debate público mais guiado por aspectos quantitativos do que por mitos ideológicos. É certo que a ideologia ocupa um lugar importante e legítimo no debate público, mas esta não pode servir, como muitas vezes acontece, para legitimar posições que são, a vários níveis, contrariadas pelas evidências empíricas. Afinal, estando em causa o futuro dos jovens portugueses e, forçosamente, do país, o mínimo que se pode exigir a uma pessoa interessada na educação é que tenha presente a realidade dos factos e como ambição a defesa dos interesses dos jovens e das respectivas famílias. É esse o debate público de que Portugal precisa.

Bibliografia

- ANDERSEN (2008), *Private Schools and the Parents that Choose Them: Empirical Evidence from the Danish School Voucher System*, Scandinavian Political Studies, Vol. 31, No. 1.
- ANDERSEN, Vibeke Normann, Dahler-Larsen, Peter, Pedersen, Carsten Strømbæk (2009), *Quality assurance and evaluation in Denmark*, Journal of Education Policy, 24:2.
- ARREMAN, Inger Erixon, Holm, Ann-Sofie (2011), *Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden*, Journal of Education Policy, 26:2.
- BALLOU, Dale (2009), *Magnet School Outcomes*, in Berends et al. (eds), Handbook of Research on School Choice, Routledge, Nova Iorque.
- BIFULCO, COBB, BELL (2009), *Can interdistrict choice boost student achievement? The case of Connecticut's interdistrict magnet school programme*, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 31, No. 4.
- BIFULCO, Robert, LADD, Helen (2005), *Results from the Tar Heel State*, Education Next, 5; SASS, Tim R. (2006), *Charter Schools and student achievement in Florida*, Education Finance and Policy, 1(1).
- BÖHLMARK, Anders, HSIEN, Chang-Tai, LINDAHL, Mikael (2006), *Did school choice in Sweden improve school productivity?*, working paper, SOFI – Stockholm University.
- BOOKER, Kevin, GILPATRICK, Scott M., GRONBERG, Timothy, JANSEN, Dennis (2004), *Charter school performance in Texas*, Texas A&M University and University of Tennessee.
- BUNAR, Nihad (2010), *The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden*, Journal of School Choice, 4:1.
- CARNOY, ADAMSON, CHUDGAR (2007), *Vouchers and Public School Performance. A Case Study of the Milwaukee Parental Choice Programme*, Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- CARNOY, Martin, JACOBSEN, Rebecca, MISHEL, Lawrence, ROTHSTEIN, Richard (2005), *The Charter School Dust-up: Examining The Evidence On Enrollment And Achievement*, Teacher College Press & Economic Policy Institute.
- CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES (CREDO) (2009), *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*, Center for Research on Education Outcomes, Stanford, CA.
- CONSOLETTI, Alison (2012), *Charter school laws across the states*, Center for Education Reform, Washington DC.
- COULSON, Andrew J. (2006), *Arizona public and private schools: A statistical analysis*, Goldwater Institute Policy Report no. 213.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012), *Academies Annual Report 2010/2011*, The Stationery Office, Londres.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2010), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper*, The Stationery Office, Londres.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012), *School funding reform: Next steps towards a fairer system*, The Stationery Office, Londres.
- DRONKERS, Jaap, AVRAM, Silvia (2010), *A Cross-national Analysis of the Relations between School Choice and Effectiveness Differences between Private-Independent and Public Schools*, MPRA, MPRA Paper No. 23886, July.
- EGELUND, Niels (2005), *Educational assessment in Danish schools*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12:2.
- EIKEN, Odd (2011), *The Kunskapsskolan ("The Knowledge School"): A Personalised Approach to Education*, CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2011/01, OECD Publishing.
- EURYDICE (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, European Commission, Bruxelles.
- EURYDICE (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*, European Commission, Bruxelles.
- GOLDRING, Ellen B. (2009), *Perspectives on Magnet Schools*, in BERENDS *et al.* (eds), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, Nova Iorque.
- GOLDRING, Ellen B., CRAVENS, Xiu (2008), *Teachers' Academic Focus on Learning in Charter and Traditional Public Schools*, in BERENDS *et al.* (eds), *Charter school outcomes*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOLDRING, Ellen B., SMREKAR, Claire (2000), *Magnet Schools and the pursuit of racial balance*, *Education and Urban Society* 33.
- HANUSHEK, Eric, KAIN, John F., RIVKIN, Steven G. (2002), *The Impact of Charter Schools on Academic Achievement*, paper não publicado mas disponível na página da Internet do NBER.
- HOXBY, Caroline M., MURARKA, Sonali (2009), *Charter Schools in New York City: Who Enrolls and How They Affect Their Students' Achievement*, NBER Working Paper No. 14852. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- HOXBY, Caroline, MURARKA, Sonali (2007), *New York City's charter schools overall report*, Cambridge, New York City Charter Schools Evaluation Project.
- HOXBY, Caroline, MURARKA, Sonali (2008), *Methods of assessing the achievement of students in charter schools*, in BERENDS *et al.* (eds), *Charter school outcomes*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- HOXBY, Caroline, ROCKOFF, Jonah E. (2004), *The Impact of Charter Schools on Student Achievement*, paper, Columbia Business School.
- KAFER, Krista (2005), *Choices in Education: 2005 Progress Report*, Backgrounder 1848, The Heritage Foundation.
- KANE, Thomas, ABDULKADROGLU, Atila, ANGRIST, Josh, COHODES, Sarah, DYNARSKI, Susan, FULLERTON, Jon, PATHAK, Parag (2009), *Informing the Debate: Comparing Boston's Charter, Pilot, and Traditional Schools*, Boston Foundation, Boston, MA.
- KOLDERIE, Ted, (2005), *Ray Budde and the origins of the 'Charter Concept'*, *Education Evolving*, Center for Policy Studies and Hamline University.
- LACIRENO-PAQUET, Natalie, HOLYOKE, Thomas T., MOSER, Michele, HENIG, Jeffrey R (2002), *Creaming versus Cropping: Charter School Enrollment Practices in Response to Market Incentives*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, no. 2.
- LADD, Helen F., FISKE, Edward B., RUIJS, Nienke (2009), *Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation*, paper read on National Conference on School Choice, Vanderbilt University, October.
- LADD, Helen, FISKE, Edward (2009), *The Dutch experience with weighted student funding: some lessons for the U.S.*, Working Paper Series SAN09-03, Duke Sanford – School of Public Policy.
- LEEMAN, Yvonne (2008), *Education and Diversity in the Netherlands*, *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number 1.
- LINDBOM, Anders (2010), *School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54: 6.
- LOEB, Susanna, VALANT, Jon, KASMAN, Matt (2011), *Increasing choice in the market for schools: recent reforms and their effects on student achievement*, *National Tax Journal*, March, 64 (1).
- LUBIENSKI, Christopher (2003), *Innovation in Education Markets in theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools*, *American Educational Research Journal* 40.
- LUBIENSKI, Christopher A., WEITZEL, Peter C. (2010 a), *Two Decades of Charter Schools*, in Lubienski, Weitzel (eds.), *The Charter School Experiment*, Harvard Education Press.
- LUBIENSKI, Christopher A., WEITZEL, Peter C. (2010 b), *Grading Charter Schools*, in Lubienski, Weitzel (eds.), *The Charter School Experiment*, Harvard Education Press.
- MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2008), *The Folkeskole*, Undervisningsministeriet, online paper.
- MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2010), *Private schools*, Undervisningsministeriet, online paper.
- MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2010), *The taximeter system*, Undervisningsministeriet, online paper.

- MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION (2012), *Education and Training in Denmark – Facts and Key Figures 2012*, Dinamarca.
- MIRON, Gary, NELSON, Christopher (2001), *Student Academic Achievement in Charter Schools: What We Know and Why We Know So Little*, National Center for the Study of Privatization in Education, Occasional Paper No. 41, Teachers College, Columbia University.
- NATHAN, Joe, THAO, Sheena (2007), *Smaller, Safer, Saner Successful Schools*, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington D.C., Center for School Change, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, the University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (NAEP) (2003), *The Nation's Report Card, America's Charter Schools: results from the NAEP 2003 pilot study*, National Center for Education Statistics, Washington DC.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983), *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, Washington DC, US Government Printing Office.
- NOAILLY, VUJIC, AOURAGH (2009), *The effects of competition on the quality of primary schools in the Netherlands*, CPB discussion paper 120, CPB, Haia.
- OZGA, Jenny (2009), *Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation*, Journal of Education Policy, 24: 2.
- PATRINOS, Harry Anthony (2010), *Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands*, Policy Research Working Paper 5185, The World Bank Human Development Network Education Team.
- RANGVID, Beatrice Schindler (2008), *Private School Diversity in Denmark's National Voucher System*, Scandinavian Journal of Educational Research, 52:4, 331-354.
- RAYMOND, Margaret E (2012)., *O que se pode aprender com as charter schools nos Estados Unidos?*, in *As Novas Escolas*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa.
- SANDSTRÖM, Mikael, BERGSTRÖM, Fredrik (2002), *School vouchers in practice: Competition will not hurt you*, the research institute of industrial economics, working paper 578.
- SASS, Tim R. (2006), *Charter Schools and Student Achievement in Florida*, Education Finance and Policy, 1 (1).
- SEGERHOLM, Christina (2009), *We are doing well on QAE: the case of Sweden*, Journal of Education Policy, 24: 2.
- SKOLVERKET (2009), *What influences Educational Achievement in Swedish Schools?*, Estocolmo.
- SKOLVERKET (2012), *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*, RAPPORT 374, Estocolmo.
- SMREKAR, Claire (2009), *The Social Context of Magnet Schools*, in BERENDS et al. (eds), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, Nova Iorque.
- VERSTEEGT, Inge, MAUSSEN, Marcel (2012), *The Netherlands: Challenging Diversity in Education and School life*, Accept Pluralism Policy Brief 2012/01, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- WALBERG, Herbert J. (2010), *Escolha da Escola: descobertas e conclusões*, Fundação Manuel Leão, Porto.
- WASLANDER, Sietske (2007), *Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma*, Journal of Education Policy Vol. 22, No. 4, July 2007.
- WASLANDER, Sietske, PATER, Cissy, VAN DER WEIDE, Maartje (2010), *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*, OECD Education Working Papers, No. 52, OECD Publishing.
- WIBORG, Susanne (2010), *Swedish Free Schools: Do they work?*, LLAKES Research Paper 18, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Londres.
- WIKSTRÖM, Christina (2006), *Education and assessment in Sweden*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 13: 1.
- ZIMMER, Buddin (2005), *Is Charter School Competition in California Improving the Performance of Traditional Public Schools?*, working paper WR-297-EDU, RAND Education.

Fundação Francisco Manuel dos Santos
Coordenador do Programa Educação: Carlos Fiolhais

Outros estudos da Fundação

Desigualdade Económica em Portugal

Coordenador: Carlos Farinha Rodrigues
2012

Avaliações de Impacto Legislativo: Droga e Propinas

Coordenador: Ricardo Gonçalves
2012

Publicado em duas versões: estudo completo e versão resumida

Justiça Económica em Portugal

Coordenadores: Nuno Garoupa; Pedro Magalhães
e Mariana França Gouveia
2013

Informação e Saúde

Autor: Rita Espanha
2013

O Cadastro e a Propriedade Rústica em Portugal

Coordenador: Rodrigo Sarmiento de Beires
2013

Segredo de Justiça

Autor: Fernando Gascón Inchausti
2013

**Processos de Envelhecimento em Portugal: usos do tempo,
redes sociais e condições de vida**

Coordenador: Manuel Villaverde Cabral
2013

Director de Publicações: António Araújo

Conheça todos os projectos da Fundação em www.ffms.pt

Este breve estudo apresenta tipos de escolas que, enquadrados nos sistemas educativos dos seus países, se distinguem das escolas públicas tradicionais, tanto por usufruírem de maiores graus de autonomia como por muitas delas optarem por projectos educativos inovadores. É, assim, explicado o modo de funcionamento das escolas com contrato (charter schools) e das escolas magnet, nos EUA, e das academias, escolas livres e escolas independentes na Inglaterra, na Suécia, na Holanda e na Dinamarca. Faz-se ainda uma análise concisa dos efeitos destas escolas nos alunos (desempenhos) e no sistema (segregação social), lançando a reflexão sobre o modo como estas experiências podem contribuir para a reflexão acerca do sistema educativo português.

ISBN 978-989-8424-97-6



9 789898 424976

Um estudo da Fundação Francisco Manuel dos Santos
www.ffms.pt