

## Gestão privada das escolas públicas – percepções de docentes portugueses\*

### Gestión privada de escuelas públicas – percepciones de profesores portugueses

### Private management of public schools – perceptions of Portuguese teachers

Mariline Grangeia Santos\*\*

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

António Augusto Neto-Mendes\*\*\*

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

**Resumo:** O envolvimento do setor privado na prestação de serviços públicos, associado à modernização da administração pública, originou diversas Parcerias Público Privadas. Destas parcerias em Educação, destacam-se as *charter schools*, dos Estados Unidos, um modelo de escola pública gerida por entidades privadas. O XIX Governo Constitucional de Portugal, em 2013, apresentou uma proposta semelhante denominada “escolas independentes” que acabou por não ser implementada em virtude da mudança de ciclo político em 2015. Este estudo pretende retomar o debate sobre essa proposta e analisar as percepções de docentes portugueses sobre a gestão privada das escolas públicas, em relação às suas vantagens e desvantagens. Trata-se de estudo de natureza mista predominantemente quantitativo. Da análise de dados, recolhidos através de inquérito por questionário aplicado nacionalmente, concluiu-se que 75% dos participantes discordam da atribuição da gestão de escolas públicas ao setor privado; a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos adaptados à comunidade é a vantagem mais valorizada; o aumento da corrupção financeira e da segregação estão entre as desvantagens mais preocupantes.

**Palavras-chave:** Gestão da Escola Pública. Privatização. Portugal.

**Resumen:** La participación del sector privado en la prestación de servicios públicos, asociada a la modernización de la administración pública, originó diversas Asociaciones Público-Privadas. De estas alianzas en Educación, se destacan los colegios concertados (*charter schools*), de Estados Unidos, un modelo de escuela pública gestionado por entidades privadas. El XIX Gobierno Constitucional de Portugal, en 2013, presentó una propuesta similar llamada "escuelas independientes" que terminó por no implementarse debido al cambio de ciclo político en 2015. Este estudio tiene como objetivo retomar el debate sobre esta

---

\* Os autores agradecem à Dra. Silvana Stremel, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e à investigadora Márcia Pinto, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro pela revisão de texto.

\*\* Universidade de Aveiro, Mestre em Ciências da Educação, bolsreira de doutoramento financiada pelos Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto com a referência 2020.04476.BD. *E-mail:* <mariline.santos@ua.pt>.

\*\*\* Universidade de Aveiro, Doutorado em Ciências da Educação, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) e investigador do CIDTFF. *E-mail:* <amendes@ua.pt>.

propuesta y analizar las percepciones de docentes portugueses sobre la gestión privada de las escuelas públicas, en relación a sus ventajas y desventajas. Se trata de un estudio de naturaleza mixta, predominantemente cuantitativo. Del análisis de los datos, recolectados por medio de un cuestionario aplicado nacionalmente, se concluyó que el 75% de los participantes está en desacuerdo con la atribución de la gestión de las escuelas públicas al sector privado; la autonomía pedagógica para la definición de proyectos educativos adaptados a la comunidad es la ventaja más valorada; El aumento de la corrupción financiera y de la segregación están entre las desventajas más preocupantes.

**Palabras clave:** Gestión de Escuela Pública. Privatización. Portugal.

**Abstract:** The involvement of the private sector in the provision of public services, coupled with the modernization of public administration, has given rise to various Public-Private Partnerships. Among these partnerships, in the field of education, we highlight the charter schools, from the United States, a model of public school managed by private entities. The XIX Constitutional Government of Portugal, in 2013, presented a similar proposal called “independent schools” which ultimately was not implemented due to a change in the political cycle in 2015. This study aims to resume the debate on this proposal and analyze the perceptions of Portuguese teachers about the private management of public schools, its advantages and disadvantages. This is a predominantly quantitative mixed-method study. From the data analysis, collected through a questionnaire survey applied nationally, it was concluded that 75% of participants disagree with assigning the management of public schools to the private sector; pedagogical autonomy for defining educational projects tailored to the community was the most valued; the increased financial corruption and segregation are among the most concerning disadvantages.

**Keywords:** Public school management. Privatization. Portugal.

## Introdução

A participação do setor privado na prestação de serviços públicos, inclusive na área da Educação, é cada vez mais frequente e transversal a diferentes sistemas educativos (Díez-Gutiérrez, 2020; Jules; Jefferson, 2016). Associada à modernização da administração pública, a “governança híbrida neoliberal” (Díez-Gutiérrez, 2020, p. 13, tradução nossa) está na origem de uma diversidade de Parcerias Público Privadas (PPP) (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022) das quais destacamos a *charter schools* (CS).

Resumidamente, as CS são escolas públicas geridas por entidades privadas que podem ser constituídas por professores, famílias, empresas ou outros atores da sociedade civil, em consórcio ou individualmente (Dallavis; Berends, 2023; Mullen; Bartlett, 2022). Estas escolas, criadas por contratualização entre a entidade gestora e o estado, são de frequência gratuita, financiadas sobretudo pelo Estado, mas que, dependendo da regulamentação estatal, podem recorrer a outras fontes de financiamento (fundações, empresas, patrocinadores individuais) e obter fins lucrativos. As entidades financiadoras e as entidades estatais monitorizam e fiscalizam a qualidade das escolas através de resultados académicos, controle financeiro e cumprimento das disposições legais contratuais. Caso a escola não cumpra os objetivos contratuais, ela pode ser encerrada (Dallavis; Berends, 2023; Santos; Rodrigues, 2021).

Comparativamente às escolas públicas tradicionais, as CS possuem elevado nível de autonomia tanto em termos de gestão pedagógica (definição de currículos, programas e projetos educativos) como em termos de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (McWilliams, 2017; Thompson; Mockler; Hogan, 2022). O modelo de escolas surgiu inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), em 1991, como produto de uma reforma educativa profunda que resultou da alegada falência da escola pública, sob o pressuposto de que a liberdade de escolha, o aumento da autonomia e um modelo de gestão privada seriam impulsores da qualidade da Educação (Ravitch, 2014; Santos, 2016).

Este modelo rapidamente foi adotado noutros locais, sobretudo em países onde a ideologia neoliberal prevalece mais fortemente ou onde o apoio à gestão direta dos serviços públicos pelo Estado é menor (Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017), por exemplo: na Suécia (*friskolor*), em 1992 (Rönnerberg *et al.*, 2022); no Canadá, em 1994 (Mindzak, 2015); na Colômbia (*colégios en Concesión*), em 1999 (Edwards Jr.; DeMathews; Hartley, 2017); na Inglaterra (*academies*), em 2002 (Baxter; Cornforth, 2021); na Nova Zelândia (*Kura Hourua*), em 2013 (Courtney, 2017); entre outros exemplos.<sup>1</sup>

Não estando totalmente imune a estas tendências de modernização e de reforma educativa mundial (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018), também em Portugal, em 2013, durante o XIX Governo Constitucional, surgiu uma proposta de um modelo de *charter school* denominado de “escolas independentes”, como analisaremos no próximo ponto.

### O “quase-projeto” português – origem e debates

A primeira menção ao termo “escolas independentes” emergiu durante o XIX Governo Constitucional, em 2013, no *Guião para a Reforma de Estado* (GRE), associada à urgência de modernização do Estado. Modernização esta que adviria da participação de diversos atores na prestação de serviços e de princípios associados às dinâmicas de mercado, de competição e de liberdade de escolha.

Esta relação observa-se logo no índice do GRE, num ponto denominado “Um Estado Moderno no Séc. XXI”: “3.9 Educação: propostas de autonomia, liberdade de escolha e escolas independentes” (Portugal, 2013, p. 5). O documento reforça a perspectiva de que um Estado moderno exige a participação de diversos setores no campo da Educação para além do próprio Estado (local ou central), inclusivamente dos “setores cooperativo, privado e social” (Portugal, 2013, p. 71). Fala-se também na necessidade de se dar “[...] um novo impulso à qualidade do ensino” e de se impulsionar a liberdade de escolha das famílias (Portugal, 2013, p. 71). É nesta sequência que surgiu a proposta de “escolas independentes”.

Relativamente às “escolas independentes”, no GRE, pode ler-se o seguinte:

Trata-se, aqui, de convidar, [...] mediante procedimento concursal, a comunidade dos professores a organizar-se num projecto de escola específico, de propriedade e gestão dos próprios professores, mediante a contratualização com o Estado do serviço prestado e do uso das instalações. Essa oportunidade significa uma verdadeira devolução da escola aos seus professores e garante à sociedade poder escolher projetos de escola mais nítidos e diferenciados (Portugal, 2013, p. 73).

Na versão final do GRE, publicada em 2014, replica-se a definição acima e apresentam-se as “escolas independentes” como medida a implementar a partir de 2015 (Portugal, 2014, p. 94).

O programa eleitoral da Coligação “Portugal à Frente” (PAF) e a “Carta de Garantias”, apresentados pela coligação entre o Partido Social Democrata e o Centro Democrático e Social (PSD/CDS) às eleições legislativas de 2015, retomou a menção às “escolas independentes”. Nestes documentos, a medida justifica-se pela necessidade de combater o insucesso e o abandono escolar, como forma de apostar na “qualidade” e defender a “exigência” através da “diferenciação de projetos públicos” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 13). O objetivo seria igualmente o de aumentar a autonomia das escolas (PSD/CDS, 2015, p. 7), acrescentando-se que as “escolas

---

<sup>1</sup> Houve uma tentativa de implementação do programa CS no Brasil, em 2014 (Nazareth, 2019) embora não seja consensual entre os investigadores que se trate do mesmo modelo de escolas por não estar associado a políticas de liberdade de escolha (Adrião, 2018).

independentes” poderiam partir de projetos apresentados também pela iniciativa privada, através de “[...] consórcios integrando encarregados de educação, municípios ou IPSS<sup>2</sup>” (Coligação Portugal à Frente, 2015, p. 21).

Se tivermos por base o conceito de CS e o compararmos com a definição de “escolas independentes” que surgiu no GRE, conseguimos perceber as semelhanças entre os dois modelos de escola (Santos, 2016). Tal como as CS, as “escolas independentes” seriam organizadas em torno de um projeto educativo específico, geridas por professores ou por um consórcio mediante um contrato com o estado (Santos, 2016), e surgiriam dentro das “[...] propostas para maior autonomia e liberdade de escolha” (Portugal, 2014, p. 56) e de promoção da “qualidade do ensino” através da “concorrência saudável entre municípios” (Portugal, 2013, p. 72).

À época, emitiram-se pareceres contra as “escolas independentes” sobretudo da oposição política e de organizações sindicais (Santos, 2016). Tendo em conta que o presente artigo versa sobre a percepção de docentes sobre este modelo de escola, centremo-nos na opinião dos sindicatos de professores. De acordo com estas organizações, as soluções apresentadas no GRE seriam uma forma do Estado se demitir da sua responsabilidade de “garantir a universalidade e equidade” (Fonseca, 2013), ou seja, um processo de “reforma do Estado” em que a palavra-chave é “desresponsabilização”, “[...] nuns casos através da transferência de competências para níveis locais (municipalização e contratos de autonomia com escolas e agrupamentos), noutros pela privatização (novo tipo de contratos de associação, criação de escolas independentes e cheque-ensino)”, como afirma a Federação Nacional dos Professores – FENPROF (2014, p. 6). Ainda acrescentam que a pretensão do governo seria “[...] livrar-se das escolas e dos seus profissionais” (FENPROF, 2013).

Nas diversas reações dos sindicatos, saía reforçada a acusação de que, de “forma mais ou menos dissimulada”, através da criação de “escolas independentes”, entre outras medidas, o governo tencionava “[...] avançar com medidas que se orientam para a privatização da educação” (FENPROF, 2015, p. 2). Conforme o divulgado pela FENPROF, a abertura de “escolas independentes” resultaria na concentração da gestão das escolas nas mãos de “grupos empresariais que atuam no setor (GPS e companhia)” (FENPROF, 2013). Isto, “[...] para além de satisfazer princípios ideológicos e apetites de operadores privados, teria como consequência uma tremenda redução das respostas públicas de educação, com implicações gravíssimas também para os profissionais docentes” (FENPROF, 2015, p. 16), “[...] ao nível dos salários dos professores, das condições de trabalho nas escolas, dos resultados escolares dos alunos”, como afirma Mendonça (2014, p. 3), em outras palavras, “[...] **desestruturação e desregulação do sistema público de educação**”, conforma o Sindicato dos Professores do Norte – SPN (2014, p. 1).

Em outubro de 2015, formou-se o XX Governo Constitucional, por maioria relativa conseguida pela Coligação PAF. Este Governo tomou posse a 30 de outubro de 2015; no entanto, foi demitido pouco tempo depois, a 26 de novembro de 2015, em resultado da apresentação de moções de rejeição ao seu programa governamental pelos partidos de oposição (Santos, 2016). Com a mudança de Governo, do XX para o XXI, algumas das propostas de fomento de mercado na área educacional, onde se incluíam as “escolas independentes”, sofreram um retrocesso. Como resultado, o debate em torno destas medidas terminou deixando várias questões sem respostas (Santos, 2016). Este artigo, que faz parte de um estudo mais amplo, pretende retomar o debate em torno das “escolas independentes” e analisar as percepções de docentes sobre a gestão privada de escolas públicas.

---

<sup>2</sup> IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo teve como principais objetivos analisar as percepções existentes sobre o modelo *charter schools*, as suas vantagens e desvantagens e a possibilidade de implementação de um modelo semelhante em Portugal. Tendo em conta o extenso universo a inquirir, os docentes dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) de Portugal continental<sup>3</sup>, optou-se pelo inquérito por questionário (IQ) como instrumento de recolha de dados.

Não tendo sido identificado nos diversos estudos analisados um IQ adequado à presente investigação, foi necessário proceder à construção e validação de um novo instrumento para a recolha dos dados necessários. A primeira versão do IQ foi elaborada de acordo com as sugestões de Hill e Hill (2012), tendo posteriormente sido analisada por um painel de peritos constituído por investigadores das áreas das Ciências da Educação e das Ciências Políticas que avaliaram tanto a fiabilidade como a validade do instrumento (Cohen; Manion; Morrison, 2017; Hill; Hill, 2012). Das sugestões de melhoria apresentadas pelo painel, elaborou-se uma versão final e aplicou-se um pré-teste com os mesmos elementos para determinar o tempo necessário para preencher o questionário e avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento pelos respondentes (Hill; Hill, 2012).

Para além de uma seção relacionada com o levantamento de dados sociodemográficos, o IQ possuía sete seções e era composto por 13 questões, sendo 12 fechadas de carácter obrigatório e uma aberta, não obrigatória. No que diz respeito às questões de resposta fechada, recorremos a escalas de intensidade ou de apreciação (Cohen; Manion; Morrison, 2017). A cada afirmação, associaram-se cinco respostas, podendo cada inquirido selecionar apenas uma de acordo com o seu nível de concordância (Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Não concordo, nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente) ou com o nível de importância de cada uma (de um a cinco). Os dados recolhidos nas questões fechadas, variáveis quantitativas, foram alvo de análise estatística descritiva recorrendo-se a programa de análise de dados.

Quanto aos dados recolhidos na questão aberta, variáveis qualitativas, procedemos à análise de conteúdo. Para a definição das categorias, seguiram-se as etapas sugeridas por Bardin (2016): pré-análise para constituição do *corpus* de análise e leitura flutuante para definição das categorias; exploração do material e codificação das unidades de registo; e tratamento e interpretação dos dados obtidos.

Selecionaram-se para análise as repostas das quais se pudesse inferir um parecer favorável ou desfavorável ao modelo, separadas em duas categorias principais: “Parecer favorável”; “Sim, mas...”; “Parecer desfavorável”. Após esta primeira categorização, as unidades de análise foram codificadas de acordo com as subcategorias definidas no decorrer da segunda leitura, conforme se poderá verificar no ponto referente à apresentação de resultados (Tabela 10). No processo de averiguar a fidelidade da codificação, recorreremos a inter-codificadores (Esteves, 2006).

O presente estudo possui uma natureza mista, sendo predominantemente quantitativo. Neste caso, a integração envolve “[...] a combinação de questões abertas com questões fechadas de um questionário” e a respectiva análise recorrendo-se a métodos quantitativos (análise estatística) nas primeiras e a métodos qualitativos (análise de conteúdo) nas segundas (Creswell, 2007, p. 215).

Salvaguardadas as questões relacionadas com o Regime Geral de Proteção de Dados (RGPD), o IQ foi validado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer n.º 43/CED/2022) e autorizada a sua implementação pela Direção Geral da Educação, do Ministério da Educação através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

---

<sup>3</sup> Devido à sua especificidade legislativa, não foram inquiridos os docentes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

(MIME)<sup>4</sup>.

O IQ foi aplicado *online*, através de formulário digital, enviado por *e-mail* a todas as direções de escolas (AE/ENA) do território de Portugal Continental a quem foi solicitada a divulgação junto dos docentes.

## Resultados

Analisando os dados que permitem caracterizar a amostra (Tabela 1), observamos que a maioria dos docentes tem idade superior a 45 anos (40,3% possuem entre 45 e 55 anos de idade e 35,7% possuem entre 56 e 65 anos de idade).

Os docentes que constituem a amostra são, na sua maioria, integrados na carreira docente (75,3%). O grupo de recrutamento (GR) que possui maior representatividade é o de Matemática e Ciências Experimentais (24,5%), e a menor é a do GR de Educação Especial (5,3%). No que diz respeito às habilitações académicas, 68,2% dos inquiridos possuem Licenciatura ou equiparação e 28,9%, Mestrado ou Doutoramento. Relativamente à sua distribuição regional (NUTS II<sup>5</sup>), o Norte é a região mais representada (36,6%).

**Tabela 1** – Dados sociodemográficos dos participantes

Dados	Intervalo	<i>n</i>	%
Idade	18-25	3	0,2%
	26-35	33	1,7%
	36-45	347	17,9%
	46-55	782	40,3%
	56-65	693	35,7%
	>65	35	1,8%
	NR	46	2,4%
Grupo de recrutamento	Educação Pré-Escolar	109	5,6%
	1.º CEB	268	13,8%
	Matemática e Ciências Experimentais	475	24,5%
	Expressões	252	13,0%
	Ciências Sociais e Humanas	267	13,8%
	Línguas	382	19,7%
	Educação Especial	102	5,3%
NR	84	4,3%	
Habilitações	Curso técnico superior	1	0,1%
	Bacharelato	29	1,5%
	Licenciatura (ou equiparado)	1323	68,2%
	Mestrado/Doutoramento	561	28,9%
	NR	25	1,3%
Situação profissional	A aguardar colocação	11	0,6%
	Contrato de prestação de serviços	7	0,4%
	Contrato de bolsa/estágio	1	0,1%
	Contrato de trabalho com termo	418	21,6%
	Contrato sem termo	1461	75,3%
	Reformado	2	0,1%
NR	39	2,0%	
NUT II	Alentejo	99	5,1%
	Algarve	134	6,9%
	Centro	673	34,7%

<sup>4</sup> O registo do IQ pode ser consultado em: <http://mime.dgeec.mec.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=11447>. Acesso em: 20 dez. 2023.

<sup>5</sup> Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos.

Área M. de Lisboa	323	16,7%
Norte	710	36,6%

**Fonte:** Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

**Legenda:** *n* = número de participantes; NR = Não respondeu.

As primeiras questões teriam como objetivo perceber o nível de conhecimento dos inquiridos sobre a existência e funcionamento de CS noutros sistemas educativos, bem como da proposta de implementação de um modelo semelhante em Portugal.

Ao questionarmos sobre a existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros sistemas educativos, 51% dos docentes afirmaram ter conhecimento da existência deste modelo de escolas, mas apenas 8,3% admitiram conhecer o seu funcionamento. Dos inquiridos, 40,8% desconheciam a existência deste modelo de escolas públicas.

No que diz respeito à proposta do XIX Governo Constitucional denominada de “escolas independentes”, uma elevada percentagem dos inquiridos mencionaram não ter tomado conhecimento dela (71,5%); e apenas 28,5% tiveram conhecimento da proposta.

No segundo grupo de perguntas, solicitou-se aos docentes que indicassem o seu nível de concordância com a possibilidade de escolas públicas serem geridas por entidades privadas (Tabela 2) e com a constituição das entidades gestoras (Tabela 3). Quanto à possibilidade da gestão privada sob interferência mínima do governo central, a percentagem de discordância foi de 69,2% (59,3% discordaram totalmente, e 9,9% discordaram parcialmente). Esta percentagem de discordância aumentou para 76,4% quando associamos gestão privada à interferência do governo local (62% discordaram totalmente, e 14,4% discordaram parcialmente).

A manutenção da exclusividade da gestão da escola sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local) situa-se nos 75,1% (51,6% concordaram totalmente, e 23,5% concordaram parcialmente).

**Tabela 2** – Possibilidade da gestão privada das escolas públicas

	DT	DP	NC ND	CP	CT
Deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo central).	59,3%	14,5%	8,5%	13,9%	3,9%
Deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas, com interferência estatal mínima (governo local).	62,0%	14,4%	8,5%	11,8%	3,4%
Não deveria existir a possibilidade de as escolas públicas serem geridas por entidades privadas.	16,2%	11,0%	8,5%	12,1%	52,2%
A gestão da escola pública deve manter-se exclusivamente sob a tutela do Estado (competências partilhadas entre governo central e governo local).	8,0%	11,0%	5,9%	23,5%	51,6%

**Fonte:** Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

**Legenda:** DT = Discordo totalmente; DP = Discordo parcialmente; NC/ND = Não concordo, nem discordo; CP = Concordo parcialmente; CT = Concordo totalmente.

Num cenário de privatização da gestão da escola pública, a constituição das entidades gestoras, sempre que estas não incluíam docentes na sua constituição, recolhe uma percentagem elevada de discordância, considerando a percentagem de discordância total e parcial (Tabela 3).

Analisando os dados apresentados na Tabela 3, cerca de 87% dos docentes discordaram da

gestão exercida por associações de pais; 72% discordaram da gestão entregue a consórcios entre município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos; 81% discordaram de entidades gestoras constituídas apenas por entidades privadas (empresas prestadoras de serviços educativos).

No que diz respeito a entidades gestoras que integrem docentes, os resultados variaram. Nos consórcios entre município, docentes e associações de pais, a discordância situa-se próxima dos 60% (44,7% discordaram totalmente, e 15,1% discordaram parcialmente). Quando as entidades gestoras são constituídas apenas por docentes, verificamos uma diferença substancial dependendo da existência ou não de formação especializada na área da administração escolar. Embora cerca de 55% dos inquiridos não concordem com uma entidade gestora que na sua constituição possua docentes sem obrigatoriedade de formação especializada (36,7% discordaram totalmente, e 18,4% discordaram parcialmente), quando se insere como condição a obrigatoriedade dessa formação, os resultados invertem e passamos a observar uma percentagem de concordância que ronda os 64% (39% concordaram parcialmente, e 24,9% concordaram totalmente).

**Tabela 3** – Constituição da entidade gestora

Uma “escola independente” deveria ser gerida...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... por uma comunidade parental (associação de pais).	75,3%	11,7%	7,0%	5,4%	0,6%
... em consórcio (município, IPSS ou outras empresas ligadas à prestação de serviços educativos).	56,5%	15,6%	10,3%	15,7%	1,9%
... em consórcio (município e docentes).	41,1%	16,3%	10,5%	27,6%	4,5%
... em consórcio (município, docentes e associações de pais).	44,7%	15,1%	8,8%	24,8%	6,7%
... por um grupo de docentes com formação em administração escolar.	16,5%	8,4%	11,2%	39,0%	24,9%
... por um grupo de docentes, independentemente de possuírem, ou não, formação na área da administração escolar.	36,7%	18,4%	13,7%	22,2%	9,0%
... por empresas/organizações privadas (IPSS, outras empresas prestadoras e serviços educativos).	66,1%	14,9%	9,1%	8,1%	1,9%

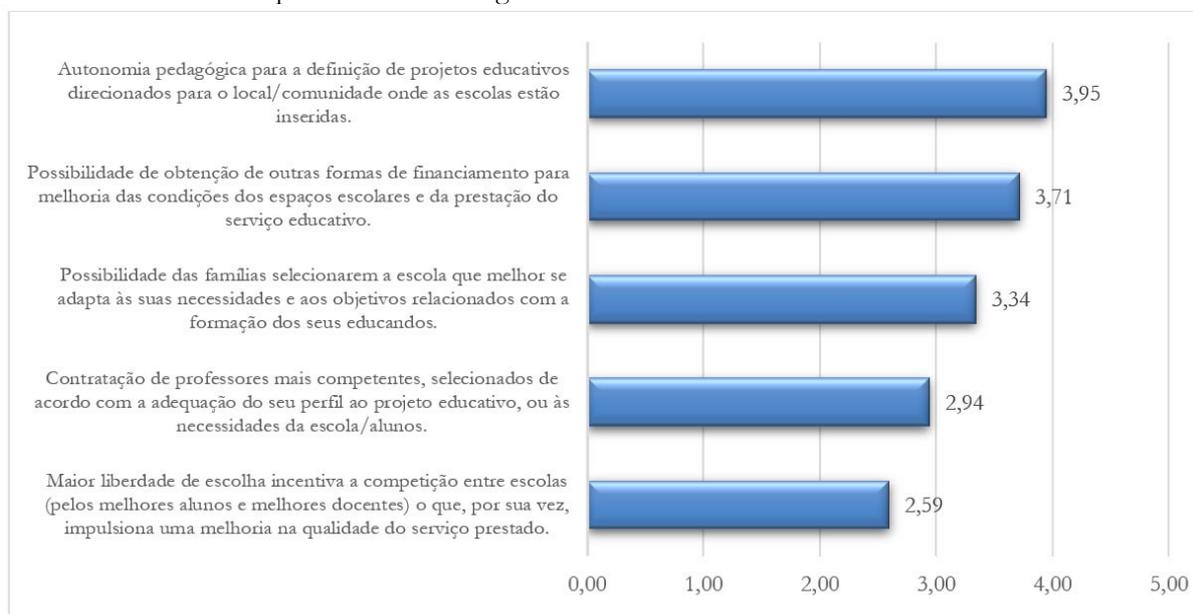
**Fonte:** Elaborada pelos autores, dados da pesquisa (2023).

As CS surgiram no contexto educativo dos EUA associadas a um conjunto de vantagens. Foi solicitado aos docentes que avaliassem, numa escala de um (Nada importante) a cinco (Muito importante), a importância que cada uma das vantagens poderia ter no processo de abertura de uma “escola independente” (Gráfico 1).

Das vantagens assinaladas, a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas foi a mais valorizada pelos docentes, seguindo-se a possibilidade de obtenção de outras formas de financiamento para melhoria das condições dos espaços escolares e da prestação do serviço educativo (considerando a percentagem de docentes que assinalou os dois níveis mais elevados da escala). Em terceiro lugar de importância, surgiu uma vantagem associada ao princípio da liberdade de escola, em outras palavras, a possibilidade de as famílias selecionarem a escola que melhor se adapta às suas necessidades e aos objetivos relacionados com a formação dos seus educandos. A contratação direta de professores selecionados de acordo com a adequação do seu perfil ao projeto educativo ou às necessidades da escola/alunos surgiu em quarto lugar.

A vantagem com menor importância para os docentes é a que está relacionada com as dinâmicas de competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) enquanto impulsionadoras da melhoria na qualidade do serviço educativo.

**Gráfico 1** – Nível de importância das vantagens associadas às CS

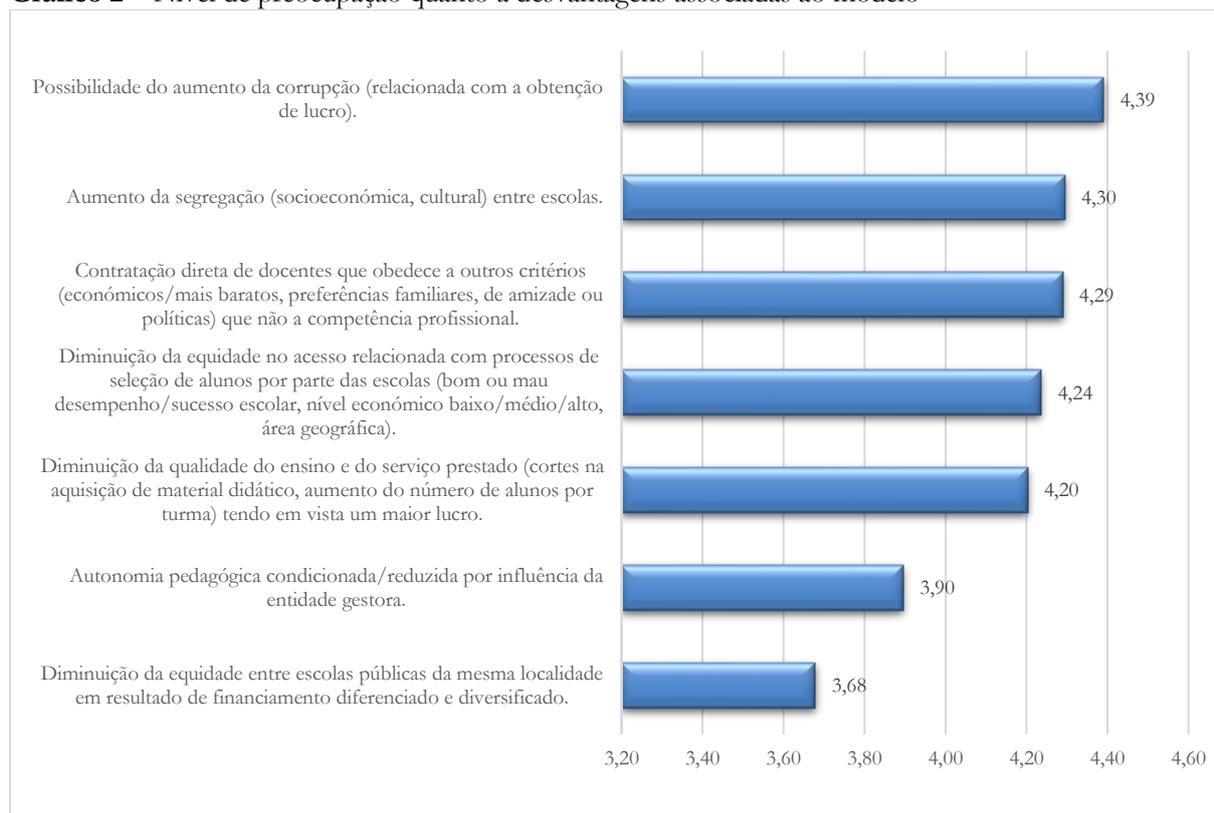


**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Quando solicitado que indicassem o nível de preocupação relativamente às desvantagens associadas às CS (Gráfico 2), embora não haja uma diferença substancial entre as cinco primeiras desvantagens assinaladas, verificamos que a maior preocupação se prende com o aumento da corrupção financeira, seguindo-se o aumento da segregação entre escolas, a questão da contratação direta dos docentes, diminuição da equidade no acesso (escolha de alunos) e a diminuição da qualidade do serviço prestado em função do lucro.

Os aspectos negativos que menos preocupam os docentes são a limitação da autonomia pedagógica por influência da entidade gestora e a diminuição da equidade entre escolas em resultado do financiamento diferenciado.

**Gráfico 2** – Nível de preocupação quanto a desvantagens associadas ao modelo



**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Sobre as vantagens e desvantagens das CS, elaboraram-se quatro questões adicionais que se prendiam com a manutenção dos contratos ou encerramento em caso de incumprimentos (Tabela 4); a possibilidade de obtenção de financiamento alternativo e lucro (Tabela 5); a autonomia para a gestão de recursos humanos (Tabela 6); e sobre a liberdade de escolha da escola proporcionada pela abertura deste modelo de escolas (Tabela 7).

Quanto ao encerramento da escola em caso de incumprimento contratual, considerando as percentagens de discordância parcial e total, cerca de 71% dos docentes discordaram dessa opção e 58,4% concordaram com a manutenção do contrato mediante plano de recuperação. No que diz respeito a perderem a independência, as percentagens equilibram-se, 37% discordaram e 40% concordaram com essa possibilidade (Tabela 4).

**Tabela 4** – Manutenção de contratos e encerramento de escolas

No caso de uma escola não cumprir os objetivos contratualizados...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... deveria poder manter a contratualização mediante apresentação de um plano de recuperação.	13,7%	7,0%	20,8%	37,1%	21,3%
... deveria ser imediatamente encerrada.	49,9%	21,5%	14,6%	8,6%	5,4%
... deveria manter-se em funcionamento, mas perder a sua independência.	22,0%	14,5%	24,0%	28,4%	11,1%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Sobre o financiamento, de acordo com os dados da Tabela 5, apesar de cerca de 64% dos docentes concordarem que o financiamento das escolas dever ser exclusivamente estatal, uma percentagem próxima de cerca de 68% (considerando os valores total e parcial) concordou que se poderiam contemplar outras formas para além do estatal. No que diz respeito à obtenção de lucro, 50% dos docentes concordaram, e 35% discordaram dessa possibilidade. Dos inquiridos, 45,6% concordaram que a escola deve ser autônoma na decisão de obter lucro.

**Tabela 5** – Possibilidades de financiamento e de lucro

	DT	DP	NC ND	CP	CT
O financiamento das escolas deveria ser exclusivamente estatal.	10,5%	17,5%	8,0%	28,9%	35,0%
Poderiam contemplar-se outras formas de financiamento da escola pública, para além do estatal.	18,0%	6,0%	8,1%	44,8%	23,1%
Não deveria ser permitido às escolas públicas obterem lucro.	15,1%	20,3%	14,5%	17,7%	32,3%
As escolas deveriam ter autonomia para decidir poder obter lucro ou não.	29,8%	9,2%	15,5%	26,7%	18,9%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

De acordo com a Tabela 6, 51% dos docentes discordaram da possibilidade de a contratação de docentes com formação pedagógica ser da autonomia da entidade gestora, sendo que a percentagem de discordância aumentou para 81% quando se retirou da condição a obrigatoriedade de formação pedagógica.

A percentagem de docentes que discordou da possibilidade de a entidade gestora ter autonomia no despedimento situou-se próxima dos 50%, mas a percentagem de concordância foi igualmente alta, rondando os 40%.

No que diz respeito ao poder premiar financeiramente os docentes pelo seu desempenho, 53% concordaram, e 36% discordaram dessa possibilidade.

**Tabela 6** – Autonomia na gestão de recursos humanos (docentes)

As entidades gestoras deveriam...	DT	DP	NC ND	CP	CT
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, independentemente de terem, ou não, formação específica em ensino.	63,2%	17,3%	3,9%	12,5%	3,1%
... ter autonomia para contratar os seus próprios docentes, selecionando aqueles cujo perfil melhor se adequaria ao projeto educativo, com obrigatoriedade de possuírem formação específica em ensino.	38,3%	12,9%	5,9%	26,8%	16,0%
... poder despedir docentes no caso de incumprimento de deveres, de avaliação do desempenho docente não satisfatória ou de revelarem algum grau de incompetência a nível pedagógico, relacional ou de incompatibilidade (entre pares, famílias e entidade gestora).	34,0%	16,5%	9,7%	29,2%	10,5%
... poder premiar financeiramente os docentes pelo seu bom desempenho.	28,2%	7,4%	11,6%	26,9%	25,9%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

A abertura das CS teve por objetivo aumentar a diversidade de projetos educativos e escolas para promover a liberdade de escolha das famílias. Relativamente a esta questão, cerca de 63% dos

docentes consideraram que a rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha, e 88% consideraram não serem necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes (Tabela 7). Quando questionados se as “escolas independentes” promoveriam uma maior diversidade de escolas, as opiniões equilibraram-se entre percentagem de discordância (41%) e a de concordância (42%).

**Tabela 7 – Liberdade de escolha da escola**

	DT	DP	NC ND	CP	CT
A abertura de “escolas independentes” promoveria uma maior diversidade de escolas, maior oferta educativa e consequentemente maior liberdade de escolha.	27,2%	14,2%	16,8%	29,8%	12,1%
A rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	8,2%	19,4%	9,1%	37,3%	26,0%
A rede escolar pública existente não garante a diversidade necessária à liberdade de escolha.	25,9%	27,4%	11,3%	27,1%	8,1%
Não são necessárias outras escolas públicas, mas sim um maior investimento nas existentes.	2,0%	4,7%	5,2%	21,4%	66,8%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Nas últimas questões do IQ, solicitamos aos docentes que, numa escala de um a cinco, indicassem qual a probabilidade de integrarem uma entidade gestora ou de trabalhar numa “escola independente”.

Conforme a Tabela 8, 54% dos docentes assinalaram os dois níveis mais baixos da escala, significando nada provável tanto a probabilidade de integrarem uma entidade gestora como a trabalhar numa “escola independente”.

**Tabela 8 – Probabilidade de integrarem uma entidade gestora**

Numa escala de 1 a 5	1	2	3	4	5
Probabilidade de aceitar fazer parte da entidade gestora de uma “escola independente”	35,8%	18,5%	18,5%	17,3%	9,9%
Trabalharia numa “escola independente”? Numa escala de 1 a 5, qual seria a probabilidade de o fazer?	36,4%	17,8%	22,2%	14,0%	9,6%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Para além destes dados quantitativos, foram também analisados os dados qualitativos obtidos nas respostas à questão aberta. Das 403 respostas à questão aberta, tendo em conta o foco do estudo e as categorias principais definidas, selecionaram-se 230 que constituem as unidades de análise para codificação (Tabela 9).

**Tabela 9 – Seleção das unidades de análise**

Categorias	<i>n</i>	%
Parecer favorável	13	5,7%
Sim, mas...	37	16,1%
Parecer desfavorável	180	78,3%
Total	230	100%%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Conforme se pode verificar na Tabela 9, a grande maioria dos comentários deixados apresentavam um parecer desfavorável à abertura deste modelo de escolas.

Após esta primeira categorização, passamos a codificar as unidades de acordo com subcategorias (Tabela 10).

**Tabela 10** – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	<i>n</i>	%
Parecer favorável			
	Identificação com o modelo	1	0,2%
	Modernização/desburocratização	2	0,5%
	Diversidade	2	0,5%
	Injustificado	3	0,7%
	Solução	4	1,0%
	Aspectos negativos/positivos	4	1,0%
Total parcial		16	3,8%
Sim, mas...			
	Aumento da segregação/Exclusão	1	0,2%
	Desregulação da carreira	1	0,2%
	Lucro	2	0,5%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	3	0,7%
	Crítica ao neoliberalismo	3	0,7%
	Entidade gestora	6	1,4%
	Regulação/supervisão estatal	7	1,7%
	Projetos específicos	7	1,7%
	Corrupção	8	1,9%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	9	2,1%
	Condições oferecidas	16	3,8%
Total parcial		63	15,0%
Parecer desfavorável			
	Aumento da burocracia	2	0,5%
	Autonomia	5	1,2%
	Injustificado	10	2,4%
	Resultados noutros SE/outras PPP	12	2,9%
	Crítica ao modelo de gestão atual	16	3,8%
	Crítica ao modelo empresarial/privado	18	4,3%
	Crítica ao neoliberalismo	19	4,5%
	Lucro	27	6,4%
	Condições laborais	28	6,7%
	Aumento da segregação/exclusão	29	6,9%
	Diminuição da equidade/Aumento da desigualdade	37	8,8%
	Conjuntura nacional/local (social, cultural, económica, política)	42	10,0%
	Corrupção	45	10,7%
	Defesa/valorização da escola pública	51	12,1%
Total parcial		341	81,2%
Total		420	100,0%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2023).

Na primeira categoria – “Pareceres favoráveis”, foram efetuadas 16 codificações (3,7% do total). No conjunto de opiniões favoráveis, os inquiridos que as justificaram mencionaram: identificar-se com o modelo de escola ( $n=1$ ); que ele permitiria aumentar a diversidade de projetos e de escolas para escolha dos pais (diversidade;  $n=2$ ); que o modelo permitiria modernizar e desburocratizar as escolas públicas (modernização/desburocratização;  $n=2$ ); que o modelo poderia ser uma solução para os atuais problemas existentes dentro do sistema educativo (solução;  $n=4$ ), embora seja necessário prestar atenção aos aspectos negativos para potenciar os positivos (aspectos negativos/positivos;  $n=4$ ).

A segunda categoria – “Sim, mas...” – dizia respeito aos pareceres favoráveis sob determinadas condições ou com alusão às condicionantes que o próprio modelo introduz nos contextos em que foi implementado. Nesta categoria, foram efetuadas 63 codificações (15% do total). Os respondentes concordaram que o modelo poderia ser implementado, no entanto mencionaram a possibilidade de alguns riscos: desregulação da carreira docente ( $n=1$ ); aumento da segregação entre escolas e entre alunos ( $n=1$ ); e diminuição da equidade ou aumento da desigualdade no acesso às escolas ( $n=3$ ).

Apesar de apresentarem um parecer favorável à criação de “escolas independentes”, os docentes salientaram, enquanto crítica ao modelo neoliberal ( $n=3$ ), que a competição não promove qualidade na educação e “desvirtua o objetivo maior da Educação Pública” (Resposta (R) 37). Para além disso, este modelo seria impraticável em Portugal dado o elevado risco de corrupção (corrupção;  $n=8$ ), além de que a conjuntura social, cultural, econômica ou política não o permitiria (conjuntura nacional/local;  $n=9$ ).

Acrescentaram também que as “escolas independentes” seriam uma possibilidade para o contexto português nas condições seguintes: que não fosse permitido lucro (lucro;  $n=2$ ); obrigatoriedade de regulação e supervisão estatal (regulação/supervisão;  $n=7$ ) direcionadas exclusivamente para projetos educativos específicos (projetos específicos;  $n=7$ ).

Ainda dentro deste grupo de respostas, identificamos que a aceitação do modelo dependeria das “condições oferecidas” ( $n=16$ ), a saber: do “projeto da escola” ou do “vencimento auferido” (R 24); da garantia da “igualdade de oportunidades de acesso quer aos alunos, quer aos docentes” (R 27); de não “haver escolha de alunos ou docentes” (R 28); da “condição física” dos espaços escolares, da motivação e do estado emocional dos profissionais para fazer mais e melhor (R 29), entre outros exemplos.

A terceira categoria – “Parecer desfavorável” – foi a de maior dimensão, consequentemente com maior número de codificações ( $n=341$ , correspondendo a 81,2% do total). Dentro desta categoria, codificamos justificações para a discordância com a abertura de “escolas independentes” que se prendiam com: o eventual aumento da burocracia ( $n=2$ ); a limitação da autonomia por parte das entidades gestoras ou da regulação estatal (autonomia;  $n=5$ ).

Para além destes constrangimentos, os inquiridos justificaram a sua discordância estabelecendo comparação com resultados negativos associados ao modelo de CS e outras PPP ( $n=12$ ); críticas ao modelo empresarial ( $n=18$ ); críticas à ideologia neoliberal ( $n=19$ ); diminuição das condições laborais dos docentes ( $n=28$ ).

Foi igualmente identificada nas respostas a possibilidade de as “escolas independentes” poderem acentuar a segregação/exclusão ( $n=29$ ), promoverem a diminuição da equidade e aumento da desigualdade dentro do sistema educativo português ( $n=37$ ), pois “sabemos que uma escola inclusiva e de qualidade não caberia nesse modelo (como vemos acontecer nas escolas privadas e até nas IPSS)” (R 52).

A conjuntura nacional/local (social, cultural, econômica, política) ( $n=42$ ) e o elevado risco de corrupção ( $n=46$ ) foram as razões mais referidas pelos docentes para a não implementação do modelo. Os docentes consideraram que um maior investimento nas escolas existentes, passando pela definição de políticas que valorizem a escola pública e os seus professores, é preferível à abertura de qualquer outro modelo de escola ( $n=50$ ).

## Discussão

Em síntese, os resultados do estudo indicam que cerca de 50% dos docentes tinham conhecimento da existência de escolas públicas geridas por entidades privadas noutros países, porém apenas 8% conheciam o seu funcionamento.

Constatamos que aproximadamente 75% dos inquiridos não concordaram com a entrega da gestão da escola pública ao setor privado e defendem que esta se deve manter sob tutela estatal no modelo existente de competências partilhadas entre governo central e governo local. Isto também pode ser corroborado pelo fato de, na análise aos comentários sobre o tema, termos obtido 78% de “pareceres desfavoráveis” ao modelo de “escolas independentes”.

Relativamente à constituição das entidades gestoras, das propostas apresentadas, os docentes apenas concordaram com aquela constituída por docentes detentores de formação em administração escolar. Este resultado levanta-nos ainda a questão de saber se os docentes terão consciência de que, ainda que a entidade gestora seja constituída por outros docentes, estes estariam a agir enquanto entidades privadas eventualmente ao serviço de pequenas, médias ou grandes empresas, nacionais ou multinacionais. A percentagem de discordância face às restantes propostas é elevada, chegando a valores que se situam acima dos 80% sempre que não se incluem docentes (comunidades parentais; empresas/organizações privadas).

Sobre especificidades relacionadas com o modelo de gestão desta tipologia de escola, nomeadamente a gestão dos recursos humanos, percebemos que cerca de 81% dos docentes discordaram da atribuição de autonomia para a contratação de docentes sem formação pedagógica. Quando se associa a obrigatoriedade de formação em ensino, ainda que a percentagem de discordância seja superior, as opiniões divergentes aproximam-se, 51% discordaram e 43% concordaram com a autonomia na contratação direta.

Ainda nesta vertente, e no que diz respeito ao foco na meritocracia e na responsabilização, quando falamos em autonomia no despedimento de docentes, 40% concordaram e 51% discordaram dessa possibilidade. No entanto, na questão de atribuição de prêmios pelo bom desempenho, os resultados invertem-se (53% concordaram e 36% discordaram dessa possibilidade). Nas respostas abertas, percebemos a preocupação com este tema. Alguns professores observaram que: “Será posta em causa a equidade no tratamento de docente” (R 21); provocaria um “aumento da rivalidade entre colegas [...], menor reconhecimento de quem realmente trabalha” (R 125); elevaria “o risco de haver demasiada discrepância a nível de recompensa financeira do docente” (R 171), o que vai na linha da investigação realizada por Ravitch (2014). De acordo com esta autora, a atribuição de prêmios e sanções em consequência da avaliação de desempenho e do cumprimento do contrato pretendia causar rupturas nas culturas de escola, no *status quo*, nas rotinas ineficientes, baseando-se no princípio de que “novos rostos, novas lideranças” e modelos de gestão empresarial produzissem inovação, mas, pelo observável no caso dos EUA, apenas introduziu no sistema educativo “disrupção” e “desmoralização” (Ravitch, 2014, p. 215). Ravitch acrescenta ainda que não existem evidências que comprovem que a gestão escolar baseada no mérito funcione – “[...] despedir os professores, diretores e fechar escolas não introduz melhoria no sistema educativo” (Ravitch, 2014, p. 214).

Das vantagens assinaladas, a autonomia pedagógica para a definição de projetos educativos direcionados para o local/comunidade onde as escolas estão inseridas foi a mais valorizada pelos docentes. Este resultado alinha-se, por exemplo, com um estudo realizado por Castro, Jabbar e Núñez Miranda (2022). De acordo com estes autores, a autonomia pedagógica e para a definição dos projetos educativos é um dos principais motivos pelo qual os docentes optam por trabalhar em CS nos EUA.

A vantagem com menor importância para os docentes é a que está relacionada com as dinâmicas de competição entre escolas (pelos melhores alunos e melhores docentes) enquanto impulsionadoras da melhoria na qualidade do serviço educativo. Pela análise dos comentários, percebemos que os docentes associam estas dinâmicas ao aumento da desigualdade e da segregação entre escolas, como observa um docente:

[...] a escola pública já é feita de muitas desigualdades, de muitas injustiças e de muitas camisas de forças. Já existem muitas “escolas” dentro da Escola. Aumentar a competição entre escolas não traria nada de positivo para os maiores interessados na instituição escola, os alunos (R 204).

Porém, a maior preocupação inerente à introdução das “escolas independentes” no sistema educativo português não é o potenciar da desigualdade ou da diminuição da equidade (que, curiosamente, surge em último lugar), mas, sim, o aumento da corrupção. Uma preocupação bem visível se atentarmos que foram identificadas 45 referências na análise dos comentários, a segunda subcategoria mais codificada.

Sobre o princípio da liberdade de escolha, um dos grandes motes em torno dos quais surge a proposta de “escolas independentes”, os docentes consideraram que a rede escolar pública existente garante a diversidade necessária à liberdade de escolha, e a maioria considerou não serem necessárias outras escolas públicas, mas, sim, um maior investimento nas existentes.

Aliás, esta questão da valorização da escola pública é uma das referências mais presentes nos comentários deixados pelos docentes no final do IQ. De acordo com um dos participantes: “Portugal apenas necessita que efetivamente se invista na rede de escolas públicas existente, quer ao nível das instalações e materiais quer da real autonomia administrativa e pedagógica, bem como ao nível da valorização dos profissionais que nela trabalham” (R 211).

## Considerações finais

Como vimos no início deste trabalho, as dinâmicas de mercado e o envolvimento do setor privado são percebidos por alguns setores políticos e sociais como indispensáveis à promoção da qualidade dos serviços públicos prestados e uma mais-valia em termos de eficiência, sobretudo económica, ou seja, o “[...] arquétipo da inovação e da modernização da administração pública” (Lima, 2021, p. 6).

Obviamente que estes não são os únicos motivos pelos quais se implementam programas como as CS nos sistemas educativos. Henig (2018) diz-nos que fatores políticos, tradição organizativa, ideologias partidárias e, cada vez mais, grupos de interesse económico possuem um papel fundamental nesta decisão. Sem esquecer, para além destes, a tendência para se imitarem outros contextos (Henig, 2018) e a crescente influência de organizações transnacionais (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

Não estando totalmente imune a estas “tendências”, também em Portugal surgiu no passado uma proposta de CS intitulada de “escolas independentes”. À época, o debate não foi muito expressivo e apenas algumas vozes se levantaram contra esta medida, sobretudo vindas da

oposição política e de organizações sindicais que acusavam o governo de desresponsabilização e tentativa de privatização da Educação, uma perspectiva também referida nos comentários deixados pelos participantes no IQ.

O fato de a amostra de respondentes (1,6% do universo) não ser representativa, uma das principais limitações do estudo, não nos permite generalizar sobre as percepções que os docentes possam ter dos modelos de gestão privada da escola pública. No entanto, é clara a sua posição de discordância e se refletirmos inclusive sobre o elevado número de comentários categorizados como “parecer desfavorável” (78%), esta posição sai claramente reforçada.

Partindo de conceitos relativos a um projeto não implementado, sobre o qual decorreu uma década e tendo por base modelos presentes noutros sistemas educativos, este estudo enfrenta ainda outra limitação – o conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a temática. Basta olharmos para os resultados obtidos nas duas primeiras questões e perceber que cerca de 41% dos inquiridos desconheciam a existência deste modelo de escolas noutros países e que 72% desconheciam ter havido uma proposta semelhante em Portugal. Isto nos faz questionar o quão distantes estão os centros de decisão política dos atores que estão diariamente nas escolas.

Embora, em parte, o desconhecimento sobre as CS e a proposta de “escolas independentes” possa ter sido dissipado com as informações dadas ao longo do IQ, não podemos descurar a subjetividade, enquanto condicionante das respostas, de cada inquirido, a forma como cada um percebe o seu papel enquanto docente e a sua relação com as lideranças escolares.

E é exatamente sobre o modelo de liderança escolar em vigor que recai a nossa atenção enquanto problemática de investigação futura. Apesar de existirem outros dados de relevo, não podemos deixar de considerar as observações dos docentes sobre a necessidade de se repensar o atual modelo de gestão escolar e o regresso a uma gestão dita democrática e colegial. A título de exemplo: “A atual gestão escolar tem de ser repensada mas parece-me, de todo, que as escolas independentes não serão a melhor opção!” (R 63); “A Gestão de uma escola deve ser feita pelos profissionais que nela trabalham, numa gestão colegial e democrática” (R 77). Inclusivamente, um dos inquiridos solicitou “efetuar-se um estudo, associado ao debate”, por exemplo, sobre “se os docentes [...] se sentiriam mais motivados para o desempenho do cargo, se o Diretor fosse eleito pelos seus pares” (R 203). Seria plausível, nesta linha de investigação, recolher dados que permitam aferir níveis de satisfação com o atual modelo de gestão, comparativamente ao modelo colegial existente anteriormente, e possíveis propostas de sua alteração.

Com a mudança para o XX Governo, em 2015, as “escolas independentes” extinguiram-se e, praticamente decorrida uma década, o que podemos observar? A investigação recente feita no contexto português fala-nos de “[...] incorporação e implementação de princípios de racionalidade empresarial” (Afonso; Mendes, 2018, p. 3), de “impregnação empresarial” na gestão das escolas públicas (Lima, 2021, p. 131) e da “[...] intensificação da subcontratação de serviços educativos oferecidos pelas escolas” (Antunes *et al.*, 2021, p. 4). Dinâmicas estas que se associam aos complexos processos de privatização da escola pública (Ball; Youdell, 2007; Lima, 2018b).

É certo que desde a mudança de ciclo político não se voltou a ouvir falar em gestão privada da escola pública, pelo menos nos termos a que se associa o modelo de *charter school* com uma entidade gestora “privada”. Entretanto, tendo por base Lima (2018a, 2018b, 2021), Antunes *et al.* (2021) e Afonso e Mendes (2018), levantam-se uma série de questões associadas: se pensarmos no conselho geral enquanto entidade gestora “[...] onde se encontram representados os diferentes ‘stakeholders’” e o entendermos como “uma espécie de “*chief executive officers*” (Lima, 2018b, p. 141); se considerarmos o reforço do poder da figura do diretor (Antunes *et al.*, 2021) e os observarmos como os “*chief operating officers*” (Lima, 2018b, p. 141); se analisarmos o foco na *accountability* e “[...] a

definição de indicadores e de parâmetros de referência de qualidade e de sucesso educativos” (Antunes *et al.*, 2021, p.4); a importância dos resultados das avaliações externas (dos alunos, das escolas) e respectivos *rankings* (Afonso; Mendes, 2018; Antunes *et al.*, 2021; Lima, 2021); entre muitas outras dinâmicas e parcerias. Será o atual modelo de gestão da escola pública portuguesa tão diferente do modelo privado a que se associam as *charter schools*? Dito de outro modo, o que é ainda da responsabilidade do setor público dentro do atual modelo de gestão da escola pública? A colocação e o recrutamento dos docentes? O financiamento? E as atividades de suporte à gestão e ao funcionamento da escola (plataformas, alimentação, transporte, limpeza, manutenção, segurança)? Quantas delas são da responsabilidade do setor público (escola, governo local ou central)? Quantas delas são atribuídas ao setor privado? Quantas delas decorrem da partilha de responsabilidades entre o público e o privado? Não estarão já as atuais escolas públicas num espaço híbrido algures entre o público e o privado?

Embora se denote algum desconforto face ao atual modelo de gestão por parte dos participantes neste estudo, as respostas e os dados obtidos não nos permitem perceber se os docentes o encaram como uma forma de privatizar a educação. Daí que Ball e Youdell (2007) usem o termo de “privatização oculta” por serem, como reforça Lima (2018b, p. 139), “[...] práticas dificilmente reconhecíveis enquanto tal pelos atores sociais implicados por não serem nomeadas como tal”, no entanto, “[...] não é por não serem nomeadas como privatização que permaneçam ocultas” (Lima, 2018b, p. 139), como é o caso das parecerias estabelecidas com empresas privadas.

Em termos conclusivos, o que podemos aprender com as CS é que a privatização da gestão da escola pública não contribuiu para a melhoria da qualidade da Educação, pelo contrário, agravou a já existente segregação entre escolas, entre alunos, e contribuiu para a diminuição da equidade dentro do sistema educativo, inclusive no que diz respeito às condições laborais dos docentes (Henig, 2018; White, 2018), para além de concorrer para o deteriorar dos valores democráticos associados à Escola dita pública (Ravitch, 2014).

Diane Ravitch, uma das principais defensoras do modelo CS e que, após uma extensa investigação, reverteu a sua posição, menciona outras soluções para melhorar a qualidade da Educação que não passam pela privatização, nem da escola nem da sua gestão, mas da sua valorização enquanto responsabilidade pública e não como bem de consumo (Ravitch, 2014).

As CS estão amplamente estudadas (e continuam a sê-lo) nos diversos contextos em que estão estabelecidas. As controvérsias, os debates, as vantagens e desvantagens que se lhes sobrepõem estão devidamente documentados (Dallavis; Berends, 2023; Mullen; Bartlett, 2022; Ravitch, 2014). Todas as questões, sugestões, recomendações e reflexões, sobretudo éticas e políticas, resultantes dessas investigações devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e econômica da sua implementação em sistemas educativos onde não existem. No caso português, esperamos com este estudo ter contribuído para um debate mais informado sobre o tema.

## Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AFONSO, A. J.; MENDES, G. M. L. Políticas de administração e gestão em países da lusofonia: perspectivas críticas sobre a nova gestão pública e a pós-burocracia em educação. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, n. 127, p. 1-10, out. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.14507/epaa.26.4254>

ANTUNES, F.; BARROS R.; CARVALHO, M. J.; SANTOS, A. L. F. dos; VELOSO, E. C.; VILARINHO, E. Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in Education**. Brussels: Education International, jul. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAXTER, J. A.; CORNFORTH, C. Governing collaborations: how boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. **Public Management Review**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 567-589, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>

CASTRO, A. J.; JABBAR, H.; NÚÑEZ MIRANDA, S. School choice, teachers' work, and professional identity. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 104, p. 1-30, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8. ed. New York: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>

COLIGAÇÃO PORTUGAL À FRENTE. **Agora Portugal tem mais**: Programa Eleitoral. 2015. Disponível em: <https://www.psd.pt/sites/default/files/2020-09/programa-eleitoral-2015.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

COURTNEY, B. Unpacking the initial development of New Zealand's charter schools. **Waikato Journal of Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 45-59, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15663/wje.v22i1.559>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa-método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALLAVIS, J. W.; BERENDS, M. Charter Schools after three decades: reviewing the research on school organizational and instructional conditions. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 1-30, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7364>

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 83, n. 1, p. 13-29, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>

EDWARDS JR., D. B.; DEMATHEWS, D.; HARTLEY, H. Public-private partnerships, accountability, and competition: theory versus reality in the Charter Schools of Bogotá, Colombia. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 25, n. 10, p. 1-36, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2556>

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. Á. de; PACHECO, J. A. **Fazer Investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. A propósito do guião sobre o programa de desmantelamento das funções sociais do Estado na vertente "Educação". **FENPROF**, Lisboa, 2 nov. 2013. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/a-proposito-do-guiao-sobre-o-programa-de-desmantelamento-das-funcoes-sociais-do-estado-na-vertente-educacao>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. Pelo direito a ser professor, toca a reunir pelos ECD. **Jornal da FENPROF**, Lisboa, n. 272, p. 1-31, jul. 2014. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/jf-272-julho-2014>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. Inequívoco – 52.561 (97,84%) disseram NÃO à municipalização. **Jornal da FENPROF**, Lisboa, n. 278, jun. 2015. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/jf-278-junho-2015>. Acesso em 21 dez. 2023.

FONSECA, S. FNE citica [sic] sinais de desresponsabilização na Educação. **Diário de Notícias**, [s. l.], 30 out. 2013. Disponível em: <https://www.dn.pt/politica/fne-citica-sinais-de-desresponsabilizacao-na-educacao-3506643.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HENIG, J. Charters schools in a changing political landscape. In: ROTBERG, I.; GLAZER, J. (ed.). **Choosing Charter: better schools or more segregation?**. New York: Teachers College Press, 2018. p. 6-37.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

JULES, T. D.; JEFFERSON, S. S. The Next educational bubble – educational brokers and education governance mechanisms: who governs what!. In: JULES, T. D. (ed.). **The global educational policy environment in the fourth industrial revolution: gated, regulated and governed**. Chicago: Emerald Publishing, 2016. v. 26. p. 123-147.

LIMA, L. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.249276>

LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>

LIMA, L. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018b.

MCWILLIAMS, J. A. The neighborhood school stigma: school choice, stratification, and shame. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 221-238, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210317705740>

MENDONÇA, M. Ainda e sempre abril. **spninformação**, Porto, n. 63, p. 3-4, maio 2014. Disponível em: <https://www.spn.pt/Media/Default/SPNinforma%C3%A7%C3%A3o/SPNinf63.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MINDZAK, M. What happened to Charter Schools in Canada? **Equity and Excellence in Education**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 105-117, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.991162>

MULLEN, C. A.; BARTLETT, T. C. Charter movement controversy: an American public charter school case study. **Education Inquiry**, [s. l.], v. 00, n. 00, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>

NAZARETH, H. **Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede Goiana de educação básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA. CENTRO DEMOCRÁTICO E SOCIAL. **Linhas de orientação geral para a elaboração do programa eleitoral**: Legislativas 2015. Lisboa: PSD e CDS, 2015.

PORTUGAL. **Guião para a reforma de estado - um estado melhor**. Lisboa: Governo da República Portuguesa, 2013. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/vpm/documentos-oficiais/20131030-vpm-reforma-estado.aspx>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PORTUGAL. **Um estado melhor**. Lisboa: Governo da República Portuguesa, 2014. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/vpm/documentos-oficiais/20140508-vpm-reforma-estado.aspx>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RAVITCH, D. **Reign of error**: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. New York: First Vintage Books Edition, 2014.

RÖNNBERG, L.; ALEXIADOUA, N.; BENERDALA, M.; CARLBAUMA, S.; HOLMB, A.-S.; LUNDAHL, L. Swedish free school companies going global: spatial imaginaries and movable pedagogical ideas. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 9-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008115>

SANTOS, M. **Escolas entre o público e o privado: charter schools, escolas livres, escolas independentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

SANTOS, M.; RODRIGUES, C. A privatização da gestão e a promessa de garantia de qualidade nas organizações educativas: o caso das *Charter School* (EUA). In: GONÇALVES, M.; FONSECA, D.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A.; COSTA, J. A. (org.). **(Re)pensar a qualidade das organizações educativas**: olhares sobre a educação básica, secundária e superior. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2021. p. 289-312.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE. Tomada de posição. Professores exigem participar na decisão sobre a transferência de competências para os municípios e reafirmam a sua rejeição de uma eventual atribuição de competências curriculares e pedagógicas e de gestão de pessoal docente. **SPN**, Porto, 8 jul. 2014. Disponível em: [https://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/700/10/9/tomadaposicao\\_matosinhos\\_9julho.pdf](https://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/700/10/9/tomadaposicao_matosinhos_9julho.pdf). Acesso em: 6 jan. 2024.

THOMPSON, G.; MOCKLER, N.; HOGAN, A. Making work private: autonomy, intensification and accountability. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 83-104, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

VERGER, A.; STEINER-KHAMSI, G.; LUBIENSKI, C. The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. **Globalisation, Societies and Education**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 325-340, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

WHITE, T. From community schools to charter chains. *In*: SANDERS, R.; STOVALL, D.; WHITE, T. (org.). **Twenty-first-century Jim Crow Schools**: The impact of charter on public education. Boston: Beacon Press, 2018. p. 69-105.

ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulativos en los países de la OCDE. **Journal of Supranational Policies of Education**, [s. l.], n. 15, p. 6-32, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>

*Recebido em 05/11/2023*

*Versão corrigida recebida em 15/12/2023*

*Aceito em 17/12/2023*

*Publicado online 08/01/2024*