

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Maria Lobo Pinto de Oliveira

**Políticas e Racionalidades
na Escolha da Escola Privada**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Fernanda Santos Martins

Outubro 2014

DECLARAÇÃO

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao longo deste longo percurso, agradeço a disponibilidade, as palavras de incentivo e de rigor na orientação científica da Doutora Fernanda Martins que me deram força e alento para terminar este desafio.

Uma palavra de profundo reconhecimento ao António que, constante e pacientemente, me motivou e me fez crer que era possível trilhar o caminho escolhido, mesmo que, por vezes, sinuoso. Ao Tiago e ao Diogo um obrigada especial por não reclamarem das tantas horas subtraídas à sua atenção e companhia.

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender as racionalidades que estão na base da escolha da escola por parte dos decisores - os encarregados de educação - e quais as motivações que suportam a opção pelo ensino privado para os seus educandos. Também nos centramos nas políticas de privatização que estão implementadas em países que já adotaram o modelo da livre escolha, através de formatos que permitem aos pais tomarem decisões baseadas em filosofias educativas que se identificam ou em projetos educativos que os atraem e os tornam decisores ativos e responsáveis. A abertura a um mercado educacional conduz, inevitavelmente, a uma luta de forças políticas e à apresentação de cerimoniais, num jogo tenso de atração de clientes, sempre numa lógica de opções que não são social nem politicamente neutras. Participaram neste estudo os encarregados de educação dos alunos que frequentam uma escola privada com Contratos Simples de apoio à família, desde o pré-escolar ao 9.º ano e dá resposta educativa aos níveis de ensino da creche ao 3.º ciclo do ensino básico.

Os modelos teóricos subjacentes ao estudo da escola enquanto estrutura organizacional complexa, e que auxiliaram a condução deste estudo, foram o modelo racional/burocrático, o modelo político e o modelo neo institucional que nos levaram ao entendimento de várias vertentes consideradas essenciais para a concretização desta investigação e à compreensão da escola enquanto organização, nomeadamente, a escola privada.

No que concerne à metodologia de investigação, optamos pelo estudo de caso, com recurso ao inquérito por questionário, aplicado a todos os encarregados de educação que têm os filhos nesta organização educativa, por se considerar ser o mais adequado face ao objeto de estudo. O questionário aplicado referia uma série de dados sociodemográficos e um conjunto de trinta razões subjacentes à escolha da referida escola, onde era pedido aos inquiridos para definirem o seu grau de importância. Os itens estavam organizados em vários domínios fundamentais: o processo ensino-aprendizagem; a relação entre profissionais, alunos e encarregados de educação; as dinâmicas organizacionais; o ambiente social e educativo; os requisitos de espaço e segurança e outras razões.

Sendo um estudo contextualizado e circunscrito a um círculo muito delimitado não tem a pretensão de ser alargado a outras realidades organizacionais, mesmo que da área da educação.

Abstract

This study aims to understand the rationale that underlies the choice of school by decision-makers - the parental guardians - and the motivations that support the option for private education for their children. We also focus on privatization policies that are implemented in countries that have adopted the model of free choice, through systems that allow parents to make decisions based on educational philosophies they identify with or educational programs that attract them and help them become active and responsible decision makers. Openness to an educational market inevitably leads to a struggle of political forces and a show of ceremonies, in a tense game of attracting customers, with options based on a logic that is not socially or politically neutral. The participants in this study were the parents of students who attend a private school with ' Simple Contracts', offering education from pre-school through to the 9th grade.

The theoretical models underpinning the study of the school as a complex organizational structure were the rational / bureaucratic model, the political model and the neo institutional model, which provided us with insight into various aspects which are considered essential to the realization of this research and the understanding of the school as an organization, namely, the private school.

Regarding the research methodology, we chose the case study, using the questionnaire survey applied to all parental guardians who have children in this educational organization, as it was considered to be the most appropriate in relation to the object of study. The questionnaire identified a set of socio-demographic data and a set of thirty reasons underlying the choice of the school, where respondents were asked to define the degree of importance of these reasons. The items were arranged in various key areas: the teaching-learning process; the relationship between professionals, students and parents; organizational dynamics; the social and educational environment; space requirements and safety, and other reasons.

As a contextualized study that is confined to a particular closed group, it does not aim to be extended to other organizational realities, even those in the area of education.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de abreviaturas / Siglas	XI
Índice dos gráficos	XIII
Índice das tabelas	XV
Índice dos quadros	XV
Introdução	1
Capítulo I – Ensino Privado, Privatização da Educação e Escolha da Escola	3
1. A privatização da educação e a escolha da escola no contexto internacional	5
1.1. Programas e experiências	11
1.1.1. A privatização do ensino e a escolha da escola nos EUA	20
1.1.2. A Privatização do ensino e a escolha da escola na Grã Bretanha	23
1.1.3. A privatização do ensino e a escolha da escola na Europa Continental	26
1.2. Defensores e opositores	30
1.2.1. Argumentos dos defensores	31
1.2.2. Argumentos dos opositores	35
2- O ensino privado português: ensino particular e cooperativo	42
2.1. Evolução histórica e enquadramento legal: do pós 25 de abril à atualidade	42
2.2. Privatização e escolha da escola na realidade portuguesa: algumas tendências	48
3- Os pais e a escolha da escola privada	54
Capítulo II – Modelos de Análise Organizacional e de Decisão da Escola Privada	61
1 – As racionalidades nas organizações educativas	63
1.1. Modelo burocrático e racional	65
1.2. Modelo político	68
1.3. Modelo (neo) institucional	71
Capítulo III – Entre as Teorias e as Razões Subjacentes à Escolha da Escola: um Estudo de Caso	75
1 - Metodologia	77
1.1. Formulação do problema e da pergunta de partida	77
1.2. Hipóteses de investigação	78
1.3. Identificação das variáveis	79
1.4. Desenho da Investigação	81
1.5. Delimitação do estudo – Estudo de caso	82
1.6. Caracterização da escola	83
1.6.1 Alunos	85
1.6.2 Pessoal docente e não docente	85
1.7. Técnicas de investigação	89
1.7.1. Instrumento de recolha de dados	91
1.7.1.1. Inquérito por questionário	91
1.7.1.2. Pré-teste	95
1.7.2. População alvo e caracterização da população	96
2. Apresentação e análise dos resultados da investigação	97
2.1. Identificação da pessoa que preenche o questionário	97
2.2. Idade	98
2.3. Habilitações literárias	98
2.4. Situação profissional dos Encarregados de Educação	99
2.5. Categoria profissional dos Encarregados de Educação	100
2.6. Número de filhos	101

2.7. Filhos a frequentar a mesma escola	101
2.8. Motivos da não frequência de filhos na mesma escola	102
2.9. Nível de ensino que o(s) filho(s) frequenta(m)	103
2.10. Recomendação da escola a familiares ou amigos	104
2.11. Distância da casa à escola	104
2.12. Motivos para a escolha da escola	105
2.12.1. Processo Ensino-aprendizagem	105
2.12.1.1. Orientação laica da Escola	106
2.12.1.2. Apresentação de resultados escolares/boa posição nos rankings por parte da escola	107
2.12.1.3. Adoção de práticas educativas interessantes e motivadoras para o aluno pela escola	108
2.12.1.5. Imagem de rigor, exigência e qualidade de trabalho da escola	109
2.12.1.6. Facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola	110
2.12.1.7. Ensino privado é mais exigente do que o ensino público	110
2.12.2. Relação entre Profissionais/Alunos/Encarregados de Educação	112
2.12.2.1. A escola impõe regras de disciplina	113
2.12.2.2. A escola tem uma atenção especial para com os alunos	114
2.12.2.3. Os professores e os funcionários são dedicados aos alunos	115
2.12.2.4. Há uma interação positiva entre Alunos, Profs, Auxiliares e Enc. de Educação	116
2.12.2.5. Os Encarregados de Educação são ouvidos e têm voz na escola	116
2.12.2.6. As famílias são informadas sobre o que acontece na escola	117
2.12.2.7. A informação do processo educativo do aluno chega aos pais assiduamente	118
2.12.2.8. O Diretor Pedagógico mostra uma atitude receptiva/aberta para resolver questões	118
2.12.2.9. A escola tem uma Direção Pedagógica firme	119
2.12.3. Dinâmicas organizacionais	121
2.12.3.1. A escola tem um horário de acordo com as necessidades dos Enc. de Educação	121
2.12.3.2. A escola funciona em tempo de interrupção letiva	122
2.12.3.3. A escola disponibiliza ocupação dos tempos livres	123
2.12.3.4. A escola assegura a continuidade do corpo docente	123
2.12.3.5. Nesta escola, os professores não faltam, não há greves, nem os alunos ficam sem aulas	124
2.12.3.6. A escola promove um clima organizacional favorável ao desenvolvimento integral do aluno	125
2.12.3.7. A escola mostra-se dinâmica e ativa	125
2.12.3.8. A escola, através do Estado, subsidia a frequência dos alunos do ensino privado	126
2.12.4. Ambiente social e educativo	128
2.12.4.1. A escola acolhe crianças com necessidade educativas especiais	129
2.12.4.2. A escola tem o cuidado de selecionar os alunos que a frequentam	129
2.12.4.3. Um amigo ou familiar recomendou esta escola	130
2.12.5. Requisitos de espaço e segurança	132
2.12.5.1. A escola oferece segurança aos alunos	132
2.12.5.2. A estrutura física da escola é apelativa	132
2.12.5.3. A escola tem uma dimensão adequada	133
2.12.5.4. A escola é próxima da residência dos encarregados de educação	133
2.12.6. Outras razões para a preferência da escola	134
2.13. Influência das habilitações literárias dos pais e os motivos para a escolha da escola	135
2.13.1. Habilitações literárias da mãe * motivos	137
2.13.2. Habilitações literárias do pai * motivos	140
Considerações Finais	145
Bibliografia	153
Apêndice 1	161

Lista de abreviaturas / Siglas

EE – Encarregados de Educação

Profs – Professores

Educ. – Educação

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

AEEP – Associação do Ensino Particular e Cooperativo

CCAEP – Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo

CS – Contrato Simples

CA – Contrato de Associação

CDEPE – Contrato de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

CNE – Conselho nacional de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

EUA – Estados Unidos da América

RI – Regulamento Interno

NEE – Necessidades educativas especiais

Índice dos gráficos

GRÁFICO 1 – GRAU DE PARENTESCO DOS PARTICIPANTES, EM PERCENTAGEM (%).....	97
GRÁFICO 2 – ESTRUTURA ETÁRIA, EM PERCENTAGEM (%).....	98
GRÁFICO 3 – HABILITAÇÕES ACADÊMICAS DOS PARTICIPANTES, EM PERCENTAGEM (%).....	99
GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, EM PERCENTAGEM (%).....	100
GRÁFICO 5 - CATEGORIA PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS, EM PERCENTAGEM (%).....	101
GRÁFICO 6 – NÚMERO DE FILHOS, EM PERCENTAGEM (%).....	101
GRÁFICO 7 – FILHOS NA MESMA ESCOLA, EM PERCENTAGEM (%).....	102
GRÁFICO 8 – MOTIVOS PARA NÃO FREQUÊNCIA DA ESCOLA, EM PERCENTAGEM (%).....	103
GRÁFICO 9 - NÍVEL DE ENSINO DOS FILHOS, EM PERCENTAGEM (%).....	103
GRÁFICO 10 – RECOMENDARIA A ESCOLA A OUTRAS PESSOAS, EM PERCENTAGEM (%).....	104
GRÁFICO 11 - DISTÂNCIA CASA A ESCOLA, EM KM.....	105
GRÁFICO 12 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À ORIENTAÇÃO LAICA DA ESCOLA (%), N=185.....	106
GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À POSIÇÃO NOS <i>RANKINGS</i> (%), N=199.....	108
GRÁFICO 14 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS ÀS PRÁTICAS MOTIVADORAS PARA OS ALUNOS (%), N=196.....	109
GRÁFICO 15 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À IMAGEM DE EXIGÊNCIA E QUALIDADE (%), N=198.....	109
GRÁFICO 16 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENT. RELATIVAS À FACILIDADE DE TER BOAS NOTAS E TRANSITAR DE ANO (%), N=198.....	110
GRÁFICO 17 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À EXIGÊNCIA DO ENSINO PRIVADO VERSUS PÚBLICO (%), N=194.....	111
GRÁFICO 18 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À IMPOSIÇÃO DE REGRAS DE DISCIPLINA (%), N=197.....	114
GRÁFICO 19 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À ATENÇÃO ESPECIAL TIDA COM OS ALUNOS (%), N=196.....	115
GRÁFICO 20 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENT. RELATIVAS À DEDICAÇÃO DOS PROFS E FUNCIONÁRIOS AOS ALUNOS (%), N=197.....	115
GRÁFICO 21 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENT. RELATIVA À INTERAÇÃO POSITIVA ENTRE OS MEMBROS DA COMUM. ESCOLAR (%), N=198.....	116
GRÁFICO 22 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AOS EE SEREM OUVIDOS E TEREM VOZ NA ESCOLA (%), N=197.....	117
GRÁFICO 23 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À INFORMAÇÃO SOBRE O QUE ACONTECE NA ESCOLA (%), N=197.....	118
GRÁFICO 24 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENT. RELATIVAS À INFORMAÇÃO DO PROCESSO EDUC. CHEGAR AOS PAIS, ASSIDUAMENTE (%), N=197.....	118
GRÁFICO 25 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À ATITUDE ABERTA DO DIRETOR PEDAGÓGICO (%), N=196.....	119
GRÁFICO 26 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À DIREÇÃO PEDAGÓGICA SER FIRME (%), N=195.....	119
GRÁFICO 27 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AO HORÁRIO DE ACORDO COM AS NECESSIDADES DOS EE (%), N=195.....	122
GRÁFICO 28 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA NAS INTERRUPÇÕES LETIVAS (%), N=196.....	122
GRÁFICO 29 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES (%), N=195.....	123
GRÁFICO 30 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À CONTINUIDADE DO CORPO DOCENTE (%), N=196.....	124
GRÁFICO 31 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À INEXISTÊNCIA DE FALTAS(%), N=195.....	125
GRÁFICO 32 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AO CLIMA ORGANIZACIONAL FAVORÁVEL (%), N=197.....	125
GRÁFICO 33 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AO DINAMISMO E ATIVIDADE DA ESCOLA (%), N=197.....	126
GRÁFICO 34 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM À ATRIBUIÇÃO AOS ALUNOS DE SUBSÍDIOS ESTATAIS (%), N=194.....	127
GRÁFICO 35 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS AO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM NEE (%), N=196.....	129
GRÁFICO 36 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À SELEÇÃO DE ALUNOS (%), N=196.....	130
GRÁFICO 37 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À RECOMENDAÇÃO DA ESCOLA (%), N=191.....	131
GRÁFICO 38 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À SEGURANÇA DOS ALUNOS (%), N=196.....	132
GRÁFICO 39 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À ATRAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA (%), N=197.....	133
GRÁFICO 40 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À DIMENSÃO ADEQUADA DA ESCOLA (%), N=196.....	133
GRÁFICO 41 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS / PERCENTAGEM RELATIVAS À PROXIMIDADE DA RESIDÊNCIA DOS EE (%), N=194.....	134
GRÁFICO 42 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E ORIENTAÇÃO LAICA DA ESCOLA.....	138
GRÁFICO 43 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E FACILIDADE EM TER BOAS NOTAS E TRANSITAR DE ANO NESTA ESCOLA.....	138
GRÁFICO 44 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E FUNCIONAMENTO EM TEMPO DE INTERRUPÇÃO LETIVA.....	139
GRÁFICO 45 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E DISPONIBILIZAÇÃO DE OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES.....	139
GRÁFICO 46 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E SUBSÍDIO DO ESTADO.....	140
GRÁFICO 47 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	140
GRÁFICO 48 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS PAI E EXIGÊNCIA DO ENSINO PRIVADO.....	141
GRÁFICO 49 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS PAIS E ATENÇÃO ESPECIAL DADA AOS ALUNOS.....	141
GRÁFICO 50 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS PAIS E DISPONIBILIDADE NA OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES.....	142
GRÁFICO 51 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS PAIS E SUBSÍDIO DO ESTADO.....	142
GRÁFICO 52 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS PAIS E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	143

Índice das tabelas

TABELA 1 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	112
TABELA 2 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA: RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS/ALUNOS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	120
TABELA 3 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA: DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS.....	128
TABELA 4 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA: AMBIENTE SOCIAL E EDUCATIVO.....	131
TABELA 5 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA: REQUISITOS DE ESPAÇO E SEGURANÇA.....	134

Índice dos quadros

QUADRO 1 - ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO PRIVADO, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO/ANO LETIVO.....	53
QUADRO 2 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRIVADO, SEGUNDO O ENSINO MINISTRADO/ANO LETIVO.....	53
QUADRO 3 - IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	80
QUADRO 4 - INSTALAÇÕES/INFRAESTRUTURAS DA ESCOLA.....	84
QUADRO 5 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.....	85
QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO, EM 2013.....	85
QUADRO 7 - GRUPOS/TURMAS DE ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO.....	85
QUADRO 8 - PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE DA ESCOLA.....	86
QUADRO 9 - OUTRO PESSOAL DO QUADRO DA ESCOLA.....	86
QUADRO 10 - ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES E VÍNCULO DOS DOCENTES.....	87
QUADRO 11 - ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA.....	88
QUADRO 12 - OS MAIS IMPORTANTES ARGUMENTOS NO QUADRO DO DEBATE PERGUNTAS ABERTAS/PERGUNTAS FECHADAS.....	93
QUADRO 13 - RESUMO DAS ETAPAS DO ESTUDO.....	96

Introdução

A preocupação com a educação, no sentido mais amplo, surge nas famílias, desde muito cedo, enquanto dever moral de legar e fazer opções de integração dos filhos nos sistemas educativos formais, conhecendo e avaliando diferentes projetos educativos, analisando as suas fragilidades e potencialidades, percebendo as suas lógicas de ação, comparando distintos modelos e diferentes propostas. A capacidade de escolha da escola, complexificada não só pela existência de ofertas alternativas mas também pela forma de aceder e gerir a informação que permite alicerçar as escolhas que se fazem, é uma das prerrogativas essenciais de todos os cidadãos e exige o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade essencial na vivência da própria democracia. A questão passa pela capacidade que os cidadãos têm de analisar as propostas educativas existentes, sustentadas num capital cultural que lhes permita avaliar a distintos modelos e projetos, como é incidente em países onde a liberdade de escolha incentiva os pais a assumirem o papel de verdadeiros *choosers*. Os critérios de seleção variam em função de expectativas, dos projetos familiares, bem como da representação social dos pais relativamente ao ensino de qualidade.

Na realidade educativa portuguesa as políticas centralizadoras condicionam a escolha da escola, uma vez que o Estado oferece aos pais uma rede de ensino público, mas também lhes impõem determinadas condições, tal como a sua zona de residência ou trabalho. Em relação ao ensino privado isto não acontece, pois as escolas privadas podem dar resposta educativa a alunos oriundos de diferentes zonas, mesmo as distantes, não limitando a possibilidade de inscrição. No entanto, as despesas acrescidas para o orçamento familiar, implicadas na inscrição numa escola privada, fazem questionar as motivações subjacentes a tal opção e daí a centralidade do nosso estudo/investigação – perceção das racionalidades dos pais subjacentes à escolha da escola privada.

A questão da escolha ou livre escolha da escola em Portugal é um processo relativamente recente que ainda não mobiliza fortemente a sociedade e a vida político-partidária, dando alguns passos no sentido de se criar um mercado educativo concorrencial e autónomo. O tema tratado no nosso estudo visa analisar os motivos que levam, hoje, os pais a optar por uma escola privada, analisando as respetivas conceções sobre a tomada de decisão, invocando alguns modelos e racionalidades e fazendo o levantamento de algumas políticas relacionadas com a escolha parental. Os pais possuem uma postura consumidora de escola mais atenta,

estruturada e responsável e, por sua vez, existe também maior diversidade na oferta educativa. Em Portugal e nos outros países, espalhados pelos quatro cantos do mundo, a problemática da decisão tem vindo a ocupar um lugar de destaque no discurso político, pois como salienta Barroso (2003), Portugal está sujeito à influência de algumas contaminações internacionais de conceitos e medidas de política educativa, influenciadas pela suposta eficiência do modelo empresarial, entrando na “lógica de mercado”, principalmente, na última década do séc. XX.

“Hoje em dia, (...) misturam-se razões políticas e sociais que favorecem a emergência de diferentes modalidades e graus de escolha (no interior do ensino público ou entre público e privado) e que vão no sentido da diminuição da regulação estatal e do aumento da privatização do serviço educativo”(Barroso, 2003, p. 89).

Algumas experiências de países europeus mostram que a liberdade de escolha se encontra condicionada pelo papel do Estado regulador, com a finalidade de garantir uma relativa homogeneização do ensino a partir da imposição de requisitos comuns, mantendo níveis de autonomia condicionada e impondo mecanismos de prestação de contas e de avaliação dos resultados.

No primeiro capítulo fazemos a abordagem da privatização da educação como uma questão central dentro das políticas da livre escolha da escola, cruzando-as com princípios da democracia, da equidade que, segundo a filosofia de defensores e opositores, tem de ser colocadas num plano prioritário. Paralelamente, apresentamos algumas experiências de privatização nos EUA, em países da Europa e na Inglaterra, analisando modalidades diferenciadas de privatizar o ensino com diferentes margens de autonomia dando às famílias a possibilidade de escolher escolas com projetos educativos que vão ao encontro das suas ideologias e crenças no tipo de educação que defendem e pretendem para os seus filhos. Seguidamente, abordamos a realidade portuguesa quer no que se refere à sua evolução histórica e enquadramento legal do ensino privado, bem como à introdução de conceitos e medidas de privatização da educação e escolha da escola. Finalmente abordamos perspetivas sociológicas quanto à escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino.

No segundo capítulo partimos para uma abordagem dos modelos de análise organizacional e de tomada de decisão referente à escolha da escola. Nesta perspetiva, a escola deve ser compreendida através da análise proporcionada por diversos modelos teóricos desenvolvidos num paradigma multidimensional da realidade organizacional. Sendo a organização escolar um sistema tão complexo que a adopção de um modelo exclusivo conduziria

à seletividade e à parcialidade da sua análise. Assim, recorreremos a perspetivas múltiplas para o enquadramento dos fenómenos organizacionais da escola com dimensões e características próprias de vários modelos que se situam num nível interpretativo e explicativo ou num nível normativo e prescritivo dos fenómenos organizacionais. Procuramos observar as suas formas de presença e contributos tanto nas organizações escolares públicas como nas privadas.

No terceiro capítulo apresentamos a investigação realizada na procura das razões da escolha de uma escola do ensino privado por parte dos pais. Com este objetivo elaboramos e aplicamos um inquérito por questionário a todos os Encarregados de Educação de uma escola privada tendo recolhido um total de duzentos inquéritos preenchidos.

Por fim, apresentamos a análise dos dados e os resultados da investigação realizada no contexto educativo específico.

Capítulo I – Ensino Privado, Privatização da Educação e Escolha da Escola

1. A privatização da educação e a escolha da escola no contexto internacional

Não pretendemos fazer um levantamento histórico sobre a questão da liberdade de escolher, mas apenas clarificar, no contexto das políticas emergentes, em vários países, a questão da liberdade de escolha das famílias, como mecanismo regulador do sistema educativo e a contextualização teórica da problemática do Estado Providência e da sua crise. A partir da década de 70 e seguintes, muitas foram as vozes que se levantaram, dos setores politicamente mais conservadores, perante as dificuldades da governação das sociedades modernas se revelarem reformadoras, num apelo ao regresso às políticas liberais, numa diminuição do peso do Estado, na retração, na sua versão providencial. Começa a falar-se na crise do Estado e na urgência de o reestruturar, num paradigma mais racional e eficiente na resposta às necessidades dos cidadãos que exigiam um serviço mais justo e de maior qualidade (Estêvão, 2008). Fórmulas como a desnacionalização, a desestatização, a liberalização ou a desregulação surgem associadas à mesma problemática da privatização que, nesta perspetiva, assumiria um conjunto de políticas que visam uma menor intervenção do Estado a favor de um maior protagonismo do mercado, num enquadramento essencialmente económico, de melhorar a *performance* da economia, pelo aumento do papel das forças de mercado. Nesta orientação mercantil das políticas, através da teoria do *public choice*, variante da teoria de mercado neoclássico, em que se defende a aplicação do económico à ciência política, mas reconhecendo que as conceções de bem público e de poder social são pouco relevantes nesta linha de pensamento. Esta abordagem pretende reduzir os limites do Estado, incentivar a privatização, diminuir a prestação do Estado providência e ocultar a sua ação na área económica, na linha do reforço dos interesses privados e na aplicação de novas políticas fiscais e monetárias. A libertação das forças de mercado na linha da eficiência e concorrência no seio do próprio Estado, oferece alternativa de outras combinações como os *quase-mercados*, como refere Estêvão (2008 a), p.46) numa reconfiguração ou deslocação do papel do Estado, na “re-hegemonização do mercado, refletida no grande *leitmotif* em que a privatização se constitui nos dias de hoje, tende, pois, a reduzir a intervenção política do Estado, a desmonopolizá-lo, num movimento de absorção do político pelo económico (...)”.

A privatização surge perante a dificuldade e capacidade do Estado satisfazer compromissos sociais, num contexto de crise, aliviando o próprio Estado de assumir essas

responsabilidades e encargos, mas continuando a exercer um papel interventivo a nível de regulação legislativa e controlo ao exigir a prestação de contas. Segundo os seus mentores, esta proposta teria “o condão de contribuir para o controlo e equilíbrio das contas públicas; para a reposição da verdade entre os setores produtivos público e privado; para o aumento da eficiência, da modernização, do investimento produtivo, da competitividade e da flexibilização das organizações empresariais (...)” (Estêvão c), 1988, p.70) em que se assiste a uma ressemantização de sentidos e de possibilidades de solucionar problemas que as políticas sociais exigiriam e que o Estado se libertaria dessa responsabilidade uma vez que as leis do mercado as absorveriam e os indivíduos surgiriam *travestidos* de empresários individuais, numa independência cada vez maior do Estado.

A educação não ficou alheia ao fenómeno da privatização, instituindo-se como uma área de maior investimento das políticas neoliberais, aproveitado a crise da legitimação do Estado, a ineficácia das reformas, o fracasso das metas educativas que não atingiram a democratização e o princípio da igualdade de oportunidades, aliado à contestação da autoridade na escola. Daí alguns fatores que estarão na base da privatização educativa, desde critérios de modernização, desburocratização, combate à ineficiência do Estado, imperativos de natureza técnica, pedagógica, filosófica, cultural ou política de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, assim como o desejo dos pais, pois veem a educação como um veículo importante de ascensão cultural, económica e social. Segundo Tedesco (1999) os principais argumentos que justificam a necessidade de expansão do privado são desde a pressão de determinados grupos que pretendem manter os seus padrões culturais, ao desafio de melhorar a qualidade da educação num contexto de restrições financeiras, a necessidade de dinamizar o funcionamento das instituições educativas até à revalorização do conhecimento como fator de produção. Caso o Estado não vá ao encontro das expectativas das famílias, então elas ver-se-ão obrigadas a procurar operadores privados que lhes ofereçam uma oferta diversificada, a nível de projetos educativos diferenciadores e distintos da oferta tradicional. Estas medidas podem revestir formas e designações diversas: descentralização, autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, diversificação da oferta escolar (Barroso, 2003). Segundo o mesmo autor os processos de privatização da educação são muito diversos e apresentam finalidades diferenciadas, em função dos contextos políticos, sociais e económicos dos países e das características que os sistemas

educativos assumem em cada estado. Excetuando alguns países as experiências de privatização são setoriais e coexistem com outros setores do serviço educativo (*Idem*).

O processo privatizador e liberalizante na educação tem-se apresentado sob diversas formas que Estêvão discrimina numa diversidade de propostas que podem adotar múltiplos modelos: financiamento de uma educação de qualidade; privatização de funções e serviços educacionais auxiliares; contratação de serviços externos; desinvestimento na escola pública e subsídio das escolas privadas; cedência de instalações a privados; assunção de princípios de economia de mercado com a introdução de técnicas de *marketing* e métodos de gestão privada nas organizações educativas; consulta de consultores especialistas privados; adoção de políticas educativas que abrem a possibilidade de escolha da escola; maior envolvimento das forças económicas, sociais e políticas na vida da escola; introdução de conteúdos curriculares mais conotados com as lógicas empresariais; políticas educacionais orientadas para o cliente consumidor; assunção de uma gestão profissionalizada; perseguição da *qualidade total*, reforçando em todas elas o apriorismo da excelência da esfera privada, sendo as vantagens salientadas em termos de qualidade, de eficiência e flexibilidade, com menores gastos para o erário público, sem se questionar a vertente da equidade, da solidariedade, da responsabilidade e da justiça social que tal fenómeno pode fazer perigar.

Segundo autores como Belfield e Levin (2004, p.17) o termo “privatização” é entendido como a designação de programas e políticas educativas onde há a “transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas”. A privatização pode ser vista como uma “liberalização”, quando não há a imposição de seguir as regulamentações estatais e uma “mercantilização” quando são criados novos mercados conducentes a alternativas a serviços governamentais.

O setor da educação constitui um dos maiores pesos orçamentais do governo de qualquer país, sendo, por isso, inúmeras vezes, pressionado com uma poderosa força incentivadora da privatização. Os fatores que conduzem à privatização da educação diferem de intensidade entre países e nos diferentes níveis de ensino, mas se combinados são uma poderosa força incentivadora da privatização. Levin e Belfield (2004) elencam os fatores que podem explicar a privatização, apontando como o primeiro o desejo dos pais de procurarem e financiarem a educação que pretendem para os seus filhos, pois veem-na como um meio de ascensão económica e social. Há a procura dos pais pelo setor da educação privada, porque

para além do sistema público não preencher as suas expectativas, também procuram projetos diversos, não padronizados e uniformes em termos ideológicos, religiosos ou que possam ser alternativos e priorizem valores idênticos aos seus. Tanto a procura em excesso como a procura diversificada levam os governos a procurar soluções menos penalizadoras possível para a sua governação, vendo o recurso a privados como uma resposta que consegue fazer face à procura crescente e financeiramente exigente das famílias dentro do sistema educativo.

Os mesmos autores apontam outra razão motivadora da privatização é o declínio da qualidade ou de menor investimento e, por consequência, a perda de eficácia no serviço prestado, quer na falta de oferta diversificada, quer no crescimento de população escolar que leva a uma sobrelotação e degradação dos espaços educativos. Com os orçamentos para a educação a serem alvo de cortes e as famílias a serem obrigadas a compartilhar cada vez partes mais elevadas dos custos da educação obrigatória dos seus filhos, levou a uma série de reformas privatizadoras, nos diversos níveis de ensino.

Outras razões que pressionam a privatização dos sistemas de ensino são o ritmo acelerado das mudanças económicas e sociais, num clima de globalização associado à liberalização dos mercados que impeliu os governos a procurar sistemas educativos mais eficientes, alargados e flexíveis, surgindo a privatização como um modelo de resposta a estes desafios imensos. Por outro lado, as agências internacionais, como o Banco Mundial, incentivaram e providenciaram oportunidades financeiras de parceria entre serviços públicos e privados, encorajando reformas conducentes à privatização do sistema educativo.

Numa sociedade livre e democrática, os pais têm o direito de educar os filhos em função das suas crenças filosóficas, religiosas, políticas e ideal de estilo de vida. A escolarização é uma componente primordial na construção e reprodução das sociedades e dos valores de liberdade, justiça, responsabilidade cívica e social necessários para a participação nas instituições políticas, sociais e económicas, fundamentais para a sociedade democrática que se pretende edificar. Neste sentido, o sistema educativo deverá providenciar um conjunto de oportunidades e experiências enriquecedoras comuns a todos os alunos, oferecendo a todos, sem exceção, preparação para o exercício de uma cidadania democrática. A liberdade em educação só existirá verdadeiramente quando todos, independentemente dos seus *handicaps* e de acordo com o mérito reconhecido, puderem ter acesso aos bens e serviços educativos, numa lógica de equidade onde todos tenham a possibilidade de aceder às vantagens da vida democrática em

igualdade de oportunidades e não numa disputa concorrencial de acordo com as leis de um mercado desregulado (Guinote, 2013). Um sistema educativo que pretenda responder às diversas preferências educativas das famílias, através da liberdade de escolha, terá de criar escolas com projetos diversificados, menos rígidos e monolíticos, mais participado e localizado, onde os critérios de ordem humanista e pedagógica se sobreponham aos financeiros de modo a ir ao encontro das diversas opções parentais. Quando os pais têm a segurança de sentir os seus filhos *bem educados*, esses benefícios são partilhados com a sociedade sob variadas formas, como a boa formação posta ao serviço da comunidade, o cumprimento de regras de cidadania, o espírito crítico e empreendedor, a menor dependência da assistência social, a partilha de valores democráticos, considerados mais valias sociais coletivas (Henig, 2010).

A livre escolha é um termo que se utiliza para descrever um conjunto de opções que permite às famílias selecionarem as escolas frequentadas pelos seus filhos. Algumas destas opções passam pela escolha entre a escola pública e privada, outras apenas pela seleção de diferentes modelos de escola pública com propostas curriculares diferenciadas, no caso das escolas profissionais ou de ensino articulado. Os argumentos favoráveis à livre escolha das escolas já têm longa data, mas o assunto só entrou no discurso público, na década de 80, continuando como um assunto que não reúne consensos. Segundo Marques

“Podem encontrar-se apoiantes desta ideia à esquerda e à direita do espectro político, mas o que une estas posições é a desilusão comum face ao conservadorismo do monopólio da escola pública e as resistências à mudança por parte das burocracias dominantes do sistema” (2001, p. 84).

Há autores que consideram que a pressão exercida pela procura irá obrigar as escolas menos eficazes a melhorarem os seus programas e a qualidade, no seu âmbito mais geral. Os “pais clientes” poderiam avaliar as suas ofertas, em termos de projeto curricular, pedagógico, de acordo com as suas necessidades e expectativas. Há autores que referem que as consequências da livre escolha acabariam por promover as desigualdades, dado que para fazer opções conscientes e fundamentadas é necessário ter um determinado suporte cultural, sendo que as famílias de recursos mais baixos carecem desse suporte e capacidade avaliativa, portanto, “desprovidos de voz e de escolha” (Marques, 2001).

Dadas as disparidades sociais, económicas e educativas existentes, há o sério risco de que na prática a escolha aumente a oportunidade dos que já se encontram em vantagem e

limite as possibilidades aos mais desfavorecidos e necessitados, mantendo ou ampliando a segregação e as desigualdades.

O facto de as famílias terem uma maior escolha e poderem perseguir os seus interesses, não conduz a um caminho obrigatório de melhoramento social, se não acompanhado de valores moderadores, esse caminho pode conduzir a opções extremistas conducentes a discriminações e exclusões raciais, políticas, religiosas ou outra. Portanto, servirão apenas para limitar opções e impor caminhos securizantes e paradoxais relativamente aos valores que legitimaram a liberdade de escolha (Henig, 2010).

Existe um número significativo de dados empíricos que mostram a existência dos efeitos da estratificação e segregação provocados pela escolha da escola pelos pais e pelos alunos. Outros estudos referidos pelo mesmo autor evidenciam, a partir de estudos empíricos, que existem os mesmos mecanismos segregadores, tanto escolares como sociais, nos sistemas dos países onde existe a “carta escolar”, onde a obrigação de frequentar a escola da residência é contornada e algumas famílias “furam” o sistema, conseguindo alimentar o desejo de uma escola elitista, polarizada socialmente e provando que a hierarquização e regulação do mercado funciona (Barroso, 2003). Há um número significativo de investigações que mostram que, mesmo em sistemas rígidos de obrigação de frequência da escola em função da residência, existem fenómenos sistemáticos de segregação gerados por processos *informais* da escolha da escola pelos pais ou da seleção dos alunos pela escola, associados a fenómenos de exclusão escolar e social. Para escolas aparentemente iguais, mas que são desigualmente atrativas em função de inúmeros fatores, os mecanismos de contornar e mobilizar são muitos e variados: a morada falsa, a negociação com o diretor, a mudança de residência em função da escola pretendida, o recurso ao ensino privado.

Portanto, nem o critério da livre escolha, nem o da frequência da escola da residência impedem a existência de mecanismos de segregação escolar, com origem em desigualdades sociais. Portanto como defendem Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2001, p. 235, citado em Barroso, 2003) que “entre o sistema da carta escolar e a selva do mercado, podem existir múltiplos dispositivos de escolha controlada que podem revelar-se bastante menos desiguais”. A dicotomia entre a administração centralizada e o mercado descentralizado é uma leitura muito redutora de uma realidade que é muito mais complexa e deixa margem para encontrar respostas alternativas entre o centralismo estatal e a livre concorrência do mercado. Para tal ser possível,

teria de haver o compromisso de garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tente minimizar as assimetrias económicas, sociais, promovendo uma política de discriminação positiva, de permanente exercício da participação e cidadania, num equilíbrio entre a função reguladora do Estado e a participação dos cidadãos na construção do bem comum que é a educação e “em vez de dar a cada escola o seu público’ é preciso que cada escola se abra à ‘diversidade dos seus públicos’, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios” (Barroso, p. 2003, p. 106).

1.1. Programas e experiências

Belfield e Levin (2004) destacam as diferentes formas de privatização onde salientamos quer a oferta privada, quer o financiamento privado; no primeiro caso a educação é prestada por organizações privadas, religiosas ou solidárias, enquanto no segundo, o financiamento privado, a educação pode ser paga pelos indivíduos e não pelo governo; noutros casos são as famílias e o governo que contribuem em conjunto.

Nas formas apresentadas podemos ter um cenário de oferta e financiamento privado sem grande combinação entre público e privado. No entanto, o autor apresenta-nos outros modos de privatização e estes sim subjacentes às políticas neoliberais nas quais se combinam o setor público e o setor privado. De entre estes salientamos os cheques-ensino, a escolha da escola e a competição entre escolas que na nossa ótica estes têm implicações não apenas nas escolas públicas, mas também nas escolas do ensino privado. Esta combinação pode ser obtida através de um vasto leque de políticas e programas específicos de educação:

Na perspetiva de Levin (2003) os cheques-ensino, “vouchers” representam a resposta mais completa ao dilema público-privado, financiando, com dinheiros públicos, todas as famílias e as escolas que cumpram certos requisitos, quer sejam de iniciativa pública ou privada. Permitem às famílias fazer a opção da escola que entendem que poderá dar uma resposta mais de acordo com os seus valores e expectativas. Portanto, o Estado financia cada aluno, sem o obrigar a restringir a sua opção à escola próxima da residência, como é o caso mais comum. O debate sobre os cheques-ensino pode ser interpretado em termos de diferenças globais entre a perspetiva do liberalismo económico e a sua confiança total no mercado, e a perspetiva do liberalismo político e a sua confiança na intervenção estatal. Com base nestas diferenças estão quatro critérios educativos fundamentais, assumindo particular relevância para cada um dos

decisores políticos e dos atores com interesses em jogo: liberdade de escolha, pois as famílias poderão escolher o modelo de escola que mais se identifica com os seus valores e perspetivas educativas; produtividade, uma vez que se parte do princípio que a competição mercantil entre escolas pela captação de alunos criará grandes incentivos para melhorar a produtividade educacional; equidade, posta em causa quando se entende que as desigualdades de oportunidades, de recursos e de resultados serão acentuadas em função da origem étnica, da língua, da distribuição geográfica. Por outro lado, há quem defenda que o mercado competitivo terá grandes incentivos para satisfazer as necessidades dos alunos de uma forma mais abrangente que as escolas existentes; coesão social, sendo uma das finalidades públicas da educação, oferecendo um conjunto de experiências educacionais comuns que conduzam cada aluno a tornar-se cidadão de pleno direito, promovendo os benefícios sociais da educação, justificando assim o financiamento público da educação. Do lado oposto os que acreditam que a mercadorização educativa conduz ao processo oposto de discriminação e “balcanização” social (Levin, 2003).

Cheques-ensino, “vouchers” são vales educativos cujo objetivo é financiar o acesso dos alunos a escolas privadas, permitindo pagar a totalidade ou parte das propinas exigidas pelo estabelecimento de ensino privado escolhido pelos pais (Barroso, 2003). “No essencial estes *vouchers* conferem aos seus beneficiários a possibilidade de frequentar uma escola privada à sua escolha, sendo os custos das propinas suportados, total ou parcialmente, pelo erário público” (Sá, 2004, p. 294). Nos sistemas de cheques-ensino é necessário que cada organização especifique os critérios de elegibilidade, o valor dos cheques e os serviços de apoio a criar, que podem ser diferentes e até distantes.

Há um número imenso de alternativas criadas com base num plano desenvolvido por Sawhill e Smith (1999) e Levin (2003) e podemos perceber a amplitude e as variadas possibilidades dos cheques-ensino, desde programas mais generosos a mais restritivos em termos de elegibilidade, financiamento e serviços de apoio. Os decisores políticos poderão escolher entre os vários campos e possibilidades, conforme as prioridades e constrangimentos financeiros.

O valor do cheques-ensino é entregue pelo Estado a cada aluno para gastar em educação, dando a liberdade de o utilizar na escola que escolher. Assim, as escolas veem o seu orçamento variar conforme o número de alunos inscritos. A educação num sistema de cheques-

ensino implica financiamento estatal, pois assegura, indiretamente, uma parte do custo, dando liberdade aos pais de o utilizar, alargando a possibilidade da escolha privada (Belfield e Levin, 2004).

O aparecimento dos cheques-ensino gerou movimentos veementes tanto a favor como contra a implementação da medida: os defensores argumentam que as famílias precisam de mais escolhas e que com esta medida criar-se-á competição, substituindo-a pelo monopólio educacional e uma melhor eficácia e produtividade escolar na gestão dos dinheiros públicos; os detratores argumentam que esta medida produzirá lucros empresariais e grandes investimentos em *marketing* que poderiam ser usados em prol da melhoria dos serviços educativos prestados, conduzindo ao aumento das desigualdades dos resultados e a uma experiência educacional empobrecedora que se torna distante dos valores democráticos desejados. A mercantilização da educação conduz ao reforço do caráter exclusivista das comunidades educativas, pois as famílias optam mais por escolas com um perfil homogêneo de frequentadores do que ofertas de maior diversidade pedagógica. Os cheques-ensino quando são concedidos de forma indiferenciada e transversal contribuem para a legitimação da desigualdade social, pois imperará a lei do mais forte e no esmagamento dos mais fracos, reforçando os mecanismos de diferenciação e discriminação dos melhores em detrimento dos mais vulneráveis.

Segundo Levin (2003) não existe um único modelo de cheque-ensino, mas existem variações específicas de prioridades de quatro critérios, maleáveis, dentro da área de três instrumentos de intervenção política:

Financiamento, referindo-se ao valor monetário, ao modo como é atribuído e à possibilidade das escolas poderem definir propinas de valor superior ao do cheque-ensino. No caso de um cheque ser de valor superior mediante especificidades de serem alunos com necessidades educativas especiais ou oriundos de classes desfavorecidas, então estão a ser tidas em conta questões de equidade, por uma discriminação positiva e as escolas poderão obter recursos adicionais ou criar programas ajustados para esses alunos.

Regulação, ou seja, só as escolas que cumpram determinados requisitos poderão beneficiar da atribuição dos cheques-ensino. Alguns planos põem a ênfase num currículo comum e num sistema de avaliação uniforme dos alunos como condição de participação das escolas, de modo a garantir que se desenvolvam aprendizagens relevantes, em termos de coesão social.

Serviços de apoio que se referem a todo o tipo de apoio assegurado publicamente para aumentar a eficácia do mercado e garantir a liberdade de escolha, da produtividade e da equidade, desde informação pormenorizada e rigorosa, necessária para as famílias poderem fazer as “melhores” opções, assim como transporte de modo a não reduzir as possibilidades de escolha àqueles que não possam pagar o seu custo.

Há estudos sobre os efeitos dos cheques-ensino no sucesso dos alunos que mostram que há um aumento do sucesso escolar, mas numa escala modesta. Num estudo efetuado nos EUA, um grupo de alunos afro-americanos oriundos de famílias de baixos rendimentos, beneficiou de um programa de apoio ao receber um cheque-ensino equivalente a 25% das despesas da escola pública e integrado numa escola privada, mas os seus resultados subiram, em dois anos, 6,3%, considerando, portanto, um efeito benéfico no seu desempenho académico (Belfield e Levin, 2004).

Para os apoiantes da escola comum, qualquer seleção de alunos conforme critérios de capacidade, raça ou quaisquer outros, destrói o ensino público, reproduzindo desigualdades sociais e escolares que serão um fosso de degradação, não ficando, portanto, assegurado o critério da equidade, ou seja, a justiça nas oportunidades, recursos e resultados educativos, para todos, independentemente da raça, classe, língua ou localização geográfica dos alunos, garantindo um sistema não segregador e justo. Esta ideia é reforçada por estudos sobre os cheques-ensino que evidenciam que as famílias que mais beneficiam deles são as de nível socio-económico mais elevado que a média, abandonando as escolas públicas frequentadas por grupos raciais desfavorecidos e distintos dos seus e com piores desempenhos académicos.

“Estabelecer o equilíbrio entre escolha individual relativa às preferências de desenvolvimento das crianças e uma experiência educacional comum que promova equidade e coesão social, tem sido, desde sempre, o maior desafio colocado ao sistema educativo. Em grande parte, esses objectivos estão em conflito e colocam o sistema educativo sob uma tensão permanente” (Levin, 2003, p. 117).

No Chile, em 1980, introduziu-se um programa de cheques-ensino que permitia aos alunos matricularem-se tanto em escolas públicas como privadas e estas recebiam um valor mensal relativo ao número de alunos inscritos, havendo algumas variações para casos de extrema pobreza ou isolamento geográfico. As matrículas no setor privado aumentaram de 15% para 33% do universo de alunos, mas não foram tiradas conclusões relativas à maior eficiência

da escola privada, pois nas comparações de notas de exames as privadas tinham valores equivalentes às públicas.

Na Colômbia, foram criados em 1991 e atribuídos cheques-ensino a 125 000 alunos colombianos, cobrindo 50% do custo da educação privada podendo apenas receber o cheque famílias das zonas pobres ou com filhos nas escolas públicas e usados apenas em escolas sem fins lucrativos. Deste estudo em grande escala concluiu-se esta medida foi extremamente eficiente em inúmeros aspetos: os alunos beneficiários tinham muitas mais hipóteses de frequentar escolas privadas, embora apenas metade das escolas privadas aceitasse os cheques; os mesmos permaneceram na escola mais tempo e tiveram menos reprovações, descobrindo um tipo de escolarização mais adequado, conseguindo obter níveis mais altos, três anos após a sua aplicação; no encorajamento e motivação das famílias a investirem mais na educação dos filhos.

Nos EUA, em Milwaukee, em 1990, foi implementado um programa restrito de cheques-ensino para os alunos de famílias desfavorecidas das escolas públicas que o podiam usar em qualquer escola particular e religiosa certificada. A intenção é reduzir as assimetrias da qualidade do ensino entre alunos dos subúrbios e alunos citadinos. Em 2002 o programa cobria um universo de cerca de 12000 alunos e o valor atribuído era de 6000 dólares, aproximadamente que dava margem para escolherem a escola e terem os custos das mensalidades suportados. A avaliação do programa mostra que o grupo que usufruiu foi o das famílias mais educadas e menos pobres, retirando do ensino público os alunos mais capazes.

Na Guatemala, por exemplo, são atribuídas bolsas às alunas, pois os níveis de frequência escolar das raparigas é bastante inferior aos dos rapazes e, portanto, esta medida surge como tentativa de equilíbrio e equidade quanto ao género.

Os debates públicos sobre os efeitos desta medida têm surgido, mas apenas com argumentações fragmentárias, unidimensionais, sobre pontos mais ou menos relevantes, estando em falta uma abordagem global à avaliação que possa comparar sistematicamente diferentes alternativas. Apesar de existirem alguns dados empíricos relativos a aspetos específicos dos cheques-ensino, falta um modelo de avaliação que analise os pontos fortes e fracos inviabiliza quaisquer conclusões gerais sobre efeitos e consequências da implementação desta medida.

Uma outra forma de privatização prende-se com os programas de “livre escolha” ou “escolha da escola” que dão maior liberdade aos pais, ainda que optem, apenas, dentro das escolas públicas. Caso haja transportes adequados e escolas públicas em número suficiente, pode permitir a inscrição em qualquer uma delas, dando maior liberdade aos pais, ainda que condicionada às escolas públicas. Em determinadas realidades aos pais são oferecidas oportunidades de escolha. Segundo Sá (2004, p. 284) na Inglaterra inclui-se uma diversidade e possibilidade de os pais poderem escolher uma escola privada.

Ainda outra forma de privatização é através da desregulamentação da escola pública – “charter school”. As escolas com contrato (charter) são escolas públicas não estatais, criadas e idealizadas por indivíduos singulares ou coletivos que pretendem criar escolas com projetos inovadores relativamente às escolas públicas tradicionais e são uma consequência direta da liberdade de escolha da escola. Este novo modelo de escolas financiadas pelo governo, por isso com contrato, está isento do peso burocrático que caracteriza e sufoca as escolas públicas, ficando comprometida, por isso, à sua eficiência e responsabilidade. Com menos carga legislativa e menor sobrecarga normativa, as escolas agilizarão os seus procedimentos e serão mais capazes de responder às mudanças e às necessidades do seu público. Qualquer pessoa ou associação pode submeter uma candidatura para abrir uma escola com contrato, desde pais, educadores, pedagogos, grupos cívicos ou empresariais, que depois de identificarem uma necessidade educativa no seio da comunidade, apresentam um projeto com filosofias alternativas e metas educacionais distintas. Na continuidade das políticas neoliberais, inicia-se, na década de 90, nos Estados Unidos e no Canadá mais uma reforma profundamente estrutural como a implementação das escolas *charter*, entendidas como um novo pulmão para a escola pública que se revelava pouco eficaz no esbater do insucesso escolar. Estas escolas são reformas estruturais na educação cujo objetivo consiste em criar oportunidades e incentivos para o desenvolvimento de abordagens educativas diferenciadas, na tentativa de aumentar a equidade na educação e melhorar o desempenho dos alunos (Cristo, 2013). O Estado de Minnesota foi o primeiro a autorizar em 1991, a criação deste novo tipo de escolas, mas em 1997 eram já 27 os Estados que tinham adotado legislação para regular o seu funcionamento, tentando harmonizar os interesses dos defensores da escola pública com os defensores das vantagens competitivas do mercado (Sá, 2004). Estas visavam diluir a crise de confiança e credibilidade instalada no sistema educativo público, na ânsia de o reformar e credibilizar, foi introduzida a liberdade das

famílias selecionarem entre a oferta existente, mas tendo a obrigação de prestarem contas tanto na questão da responsabilização de resultados escolares dos alunos, como nas áreas fiscais e de gestão no sentido de alcançar um sistema educativo melhor

“(…) as escolas charter devem fundamentar-se em níveis académicos elevados e professores qualificados, pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas ideias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão” (Paraskeva, 2010, p. 28).

As “charter schools” surgem como uma importante proposta de reforma centrada na questão da escolha da escola pelas famílias e partindo do pressuposto de que o excesso de regulação retira às escolas a capacidade de inovação. Portanto, com a criação de escolas públicas semi-autónomas, orientadas para uma missão específica ou sujeitas a um documento estatutário chamado “charter”, recebendo do Estado um valor financeiro por aluno e ficariam isentas de muitos regulamentos locais ou estaduais, desde que cumprissem os seus estatutos. Estas escolas públicas isentas, em grande parte, de regulamentação estatal e local, mediante um contrato limitado no tempo, celebrado com as autoridades escolares, têm um projeto educativo próprio que é objeto de avaliação (Barroso, 2003). Ao reduzir o peso da burocracia que sufoca as escolas, elas tornar-se-ão mais eficientes e responsáveis, conseguindo responder às mudanças adequadas às necessidades dos alunos e dos professores.

Outra forma e privatização da educação, talvez a mais extrema, é o Ensino doméstico–homeschooling, pois é financiada e facultada de forma privada e a regulação estatal é ténue. Este é um projeto que surge como reação à incapacidade e falta de credibilidade das instituições escolares, por parte das famílias e impulsionados por movimentos religiosos. Há famílias que não confiam na prestação do serviço educativo público ou privado, não se reveem nos valores difundidos pela escola, não se identificam com os projetos educativos estatais, preocupam-se com a falta de atenção individual dada às crianças, especialmente as que têm necessidades educativas especiais, entendem que muitas das socializações comprometem os seus valores espirituais e religiosos e, como percurso alternativo, preferem afastar-se do sistema de ensino oficial e ensinar os seus filhos em casa – *homeschooling* ou ensino doméstico. O *homeschooling* é um projeto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança única, daí que não haja qualquer uniformização de implementação de programas, sendo entendido como um modo de vida novo e diferente (na realidade o mais antigo, porque mais natural) portanto, numa filosofia muito própria, sendo um modo de aprendizagem num ambiente natural, considerando o

lar uma instituição orgânica, central e humanizada, valorizando a filosofia “aprender vivendo”, uma vez que viver e aprender são atividades intimamente ligadas, que se viria a concretizar num programa por inerência *unschooling*, permitindo que a escolarização ocorra naturalmente, sendo conduzida por abordagens não standartizadas, paixões, desejos, necessidades e crenças, com o intuito de satisfazer, personalizada e significativamente, os interesses da criança. Neste tipo de programa privado os alunos podem aprender através de uma variedade de mecanismos e estratégias que lhes permitem descobrir e decodificar dados, numa forte dinâmica familiar, uma vez que tanto pode ser o progenitor como o irmão mais velho a desempenhar o papel de tutor ou co-educador. Ao assumir-se como um modelo alternativo à escola formal, o *homeschooling* pretende ser um processo de aprendizagem relacional, sem stress, valorizando a aquisição de determinadas destrezas, nomeadamente, a leitura, a escrita, a matemática, aperfeiçoando competências de como fazer uma pesquisa, saber usar o dicionário, consultar a enciclopédia, requisitar livros numa biblioteca...portanto, a preocupação centra-se não tanto na aquisição de conhecimentos, uma vez que o mundo da Web está omnipresente e facilmente acessível para o acesso a toda a informação.

No entanto, nos inícios da década de 80, a direita religiosa viria a revelar-se como um grupo dominante na liderança deste movimento, alterando a sua essência

“de um movimento que emerge face à descrença desmesurada nos trilhos que a escola perseguia (...) viria a transformar-se numa estratégia de consolidação de valores e lógicas conservadoras, de cristalização dos valores religiosos, um espaço de segregação” (Paraskeva, 2010, p. 36).

Como aspetos críticos deste movimento salientamos o facto do currículo obedecer a determinadas opções e orientações políticas ou religiosas evidenciando o seu caráter segregador, perpetuando a (des)ordem social estabelecida, apoiando-se na tecnologia *world wide web* que sendo um mundo acessível a milhões, também inatingível para outros tantos milhões de infoexcluídos. Portanto, temos de ver este movimento como alternativo, mas apenas para um segmento da população culturalmente competente e que se expressa através do acesso à nova realidade virtual. Outro ponto crítico relativo a este modelo é a desvalorização da dimensão social e consequente inibição do fator socializador da criança, fazendo-a crescer num mundo limitado nas relações e interações sociais, conduzindo-a, no limite, à *coocoonização*, embora os defensores salientem que as crianças inseridas nestes programas apresentam elevados índices

de autoestima e não são afetadas socialmente. As escolas não são *vácuos sociais*, mas antes o reflexo das debilidades que ocorrem na sociedade e espelham as crises sociais nelas vividas e será errado entender que a condenação da classe docente conduzirá à emergência do lar como um território de excelência, onde a web surge como um recurso exclusivo e *endeuzado* pelos seus defensores.

São poucas, mas cada vez mais numerosas, as famílias portuguesas que optam por educar os seus filhos em casa, sobretudo nos primeiros anos de idade, acreditando que cada criança é única e diferente e este tipo de ensino consegue personalizar e melhorar o processo ensino-aprendizagem, não tendo que obedecer a um esquema pré-formatado e rígido. Os defensores deste tipo de abordagem referem a escola massificada e industrializada não consegue responder às necessidades individuais e vai destruindo a curiosidade, o gosto natural e genuíno pela aprendizagem, não respeitando o ritmo de cada um. A questão da socialização, muito evocada pelos opositores a este esquema de ensino, é vista pelos defensores como menor, uma vez que acreditam que a socialização se faz mais no contacto que a criança tem com a comunidade alargada, do que na sala de aula, onde tudo é formatado e imposto pela rotina diária.

Na zona de Lisboa, na década de 80 eram cerca de uma centena de crianças inscritas no ensino doméstico e individual – a criança tem aulas noutra espaço que não a escola, com um máximo de mais três colegas. Outras zonas do país têm casos de famílias que optaram por educar os filhos em casa, muitas vezes seguindo currículos diferentes do oficial, mas em cada trimestre, o responsável pelo acompanhamento do percurso educativo da criança é identificado nos serviços e têm de entregar relatórios sobre a evolução do aluno e no final do ciclo têm de prestar provas para aferir os conhecimentos e competências adquiridas.

A questão colocada pelos críticos que não veem tantos benefícios neste tipo de abordagem educativa, prende-se com a qualidade do desenvolvimento da criança, pois diminui o número de relações e interações da criança, diminui a partilha e gestão de conflitos, o tipo de papéis sociais que cada criança representa, a redução da diversidade de atividades e de contextos em que participa que potenciam o seu amadurecimento sócio emocional. O desenvolvimento afetivo será privilegiado, mas em detrimento do desenvolvimento social, relacional, tendo repercussões na formação de uma personalidade que se pretende rica em variadíssimas dimensões. Em casa, num espaço limitado, numa teia também limitada de

relações sociais, a criança não contacta com pessoas que desempenham diferentes papéis sociais e o papel de filho sobrepõe-se ao de aluno e colega, limitando o entendimento de si própria na relação com o outro.

Finalmente, a outra forma de privatização que gostaríamos de referir diz respeito à competição entre escolas e instituições educativas, afirma Belfield e Levin (2004, p. 28) “uma forma de criar um mercado educativo é encontrar as escolas ou outro tipo de organização educativa a competir entre si”. Contribui para a promoção desta competição a publicitação dos resultados. Reportando-se aos governos da nova direita Afonso (1998, p. 160) refere que estes promovem a “criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo”.

1.1.1. A privatização do ensino e a escolha da escola nos EUA

O sistema educativo norte-americano é, por definição, descentralizado e os vários Estados têm o seu próprio sistema com diferentes graus de autonomia, financiamento, responsabilização e com um enquadramento legal próprio que visa responder às necessidades e aos desafios educativos do Estado, embora haja linhas de orientação muito abrangentes que devem ser consideradas nos normativos.

O sistema de ensino americano tem o marco de 1983 reconhecido, por vários autores, como início de um ciclo reformador que tem como origem a reação política e social que se seguiu à publicitação dos baixos níveis de realização dos alunos americanos, quando submetidos a testes internacionais comparativos que deu origem à publicação de vários trabalhos, com destaque para o relatório *A Nation at Risk* que impulsionou uma ampla discussão pública sobre educação, uma vez que distribuídas mais de seis milhões de cópias com as suas conclusões, em apenas um ano e foram amplamente debatidas as suas conclusões na comunicação social. Foram introduzidas políticas de escolha como uma das estratégias para enfrentar a crise na educação que o relatório tinha catapultado para a linha central da agenda política e a urgência das reformas políticas tornou-se um imperativo nacional. Os baixos indicadores dos resultados dos alunos americanos, foi desde logo lido pela opinião pública e pelos setores políticos como um decisivo indicador da vulnerabilidade nacional face ao nível dos outros países industrializados, numa ligação estreita entre a qualidade da educação e a competição económica, subentendendo-se que a força da educação da população tem uma relação direta no aumento da produtividade e da capacidade de adaptação às mudanças nos mercados

internacionais, tornando-se “inevitável atender às crescentes exigências para inverter a situação educativa que, como já referimos, estava a ser responsabilizada pelo atraso económico e pela perda de lugar dos EUA nos mercados internacionais (...)” (Afonso, 1998, p. 95). O facto de se ligar tão fortemente a crise da produtividade e competitividade à educação terá conduzido a uma preocupação da sociedade, em geral, e dos empresários, em particular, pelas questões da educação. O poder político assume a necessidade de uma reforma educativa, propondo uma alteração radical dos objetivos e dos valores a serem perseguidos pelas novas políticas educativas e que marcariam uma rutura com o período dos anos setenta, caminhando no sentido da desregulação, da escolha educacional da escola, da competição livre entre escolas, de preocupações menos sociais e mais de produtividade, da perseguição da meritocracia, da igualdade de oportunidades para a excelência, das necessidades educativas para as capacidades, numa lógica de seletividade e de forças de mercado, um maior controlo sobre o currículo e a avaliação, prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas. As preocupações sociais, as questões da pobreza, da discriminação racial, a valorização da igualdade de oportunidades e da equidade passaram para um plano secundário. Este primeiro movimento reformista acentuou as suas medidas numa proposta mais tradicional, mas como os resultados forma pouco animadores, a partir de finais da década de oitenta inicia-se uma nova vaga que representa uma rutura com o modelo institucional vigente que assentou em três mudanças fundamentais: a gestão centrada na escola, o reforço do profissionalismo docente e maiores oportunidades de escolha da escola pelos pais e pelos estudantes.

A “Cimeira da Educação”, realizada em 1989 foi outro marco decisivo na entrada da livre escolha das escolas na agenda política, onde se efetivou e se tornou prática comum a possibilidade de escolha da escola pública ou privada. Nesse encontro ficou decidido concretizar a nível nacional programas que permitissem uma efetiva e clara escolha das escolas pelas famílias, tornando-se uma prática comum na maioria das cidades norte-americanas, incluindo escolas públicas e privadas, embora a maioria das opções, limite a escolha a um leque de escolas públicas com diferentes propostas curriculares. Nos E.U.A. uma sondagem de Gallup, em 1989, concluiu que 60% das pessoas apoiam a livre escolha, mas também defendem um currículo nacional com programas e objetivos idênticos para todas as áreas académicas tradicionais.

Em 1990 foi criado um programa restrito de cheque-ensino para alunos das escolas públicas de Milwaukee, de famílias desfavorecidas, podendo usá-lo em qualquer escola privada e religiosa certificada que em 2002 eram já 103, com um total de cerca de 12000 alunos. Este é um programa destinado a resolver o problema da falta de educação de qualidade e o objetivo é reduzir a desigualdade da qualidade educativa entre alunos dos subúrbios e os alunos das baixas citadinas.

As escolas *magnet* surgiram nos EUA, na década de 60, em Washington, quando a questão racial e étnica estava no auge da agenda política e social, após a morte de Luther King. Só mais tarde, na década seguinte, é que o Tribunal Federal dos EUA reconhece os programas dessas escolas como mecanismos de combate à segregação étnica e racial. Estas escolas são públicas, tal como as escolas com contrato são financiadas com um valor cerca de 10% superior por aluno, e pretendem combater a segregação de modo voluntário, porque são as famílias que escolhem as escolas *magnet* para inscrever os filhos, pois apresentam uma oferta educativa diferenciada, mais atrativa e inovadora de modo a cativar alunos talentosos de diferentes etnias e de qualquer área residencial. Em 2010, nos EUA, já existiam cerca de 51 mil escolas, com uma representatividade de 4,3% no sistema de ensino americano (Cristo, 2013). Há ainda as escolas STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) que focam o seu trabalho no ensino das disciplinas científicas, para preparar os seus alunos para o pensamento crítico, o raciocínio lógico e promovem a inovação nas ciências e tecnologias. As escolas com contrato são apelidadas de “incubadoras de inovação”, quer no seu currículo, na sua pedagogia, como na sua administração e gestão, pois estão mais libertas da burocracia, sendo este um forte argumento na sua defesa e o mais repetido no debate público, daí serem escolas muito procuradas, porque têm elevado nível de empregabilidade. O perfil destas escolas é tal como as *magnet* dirigida a alunos socialmente mais desfavorecidos (cerca de 85% deles não falam a língua inglesa em casa). Estas escolas, porque financiadas são sujeitas a avaliações, muito característicos dos sistemas de ensino americanos, particularmente relevante para as escolas com contrato, pois a sua renovação depende do cumprimento dos termos acordados e dos resultados quanto ao desempenho escolar dos seus alunos.

As escolas KIPP, criadas em 1994, são outra proposta que pretende ir ao encontro dos grupos mais desfavorecidos de minorias étnicas e com baixos recursos económicos e culturais e tem como missão prepará-los para a frequência das melhores universidades do país. O ensino

KIPP tem um projeto com uma identidade própria que assenta num compromisso educativo e social e estrutura-se em cinco pilares básicos: elevadas expectativas, escolha e compromisso, mais tempo na escola, lideranças nas escolas e enfoque nos resultados. Existem 125 destas escolas nos EUA que apoiam cerca de 39 mil alunos, com contratos que, por isso, são gratuitas e de acesso livre a todos os alunos que as procurem. As escolas têm programas diversificados e alternativos e os seus alunos passam, em média, 60% mais tempo na escola que os seus pares nas escolas públicas tradicionais. Os bons e surpreendentes resultados escolares dos seus alunos, inúmeras vezes com melhores níveis de desempenho em várias áreas académicas e sociais, comparando com escolas públicas, e daí serem reconhecidas e valorizadas estas escolas com contrato (Cristo, 2013).

Os programas dos vouchers escolares são apresentados como uma forma de dar oportunidade aos grupos socio-económicos mais desfavorecidos, no sentido de beneficiarem de uma educação de maior qualidade, mas segundo vários autores, a ideologia que subjaz é a de que a privatização e o livre mercado são o motor da reforma educativa. A própria Associação Nacional de Pais e Professores (National PTA) desacredita do efeito democratizador desta política, considerando que as escolas privadas e religiosas serão os maiores alvos do poder de escolha por parte dos pais e afirma que “a nível regional e local não há evidência clara de que o sistema dos *vouchers* tenha contribuído para melhorar os resultados académicos dos alunos e, mais importante, nem sequer parecem ter sido os pais os principais beneficiários desta política” (Sá, 2004, p. 295).

Na linha das políticas educativas reformistas surge um novo programa *Reform America 2000* que aponta para a adoção de um currículo nacional, com ênfase nas cinco áreas académicas consideradas nucleares (Língua Inglesa, Matemática, Geografia, Ciências e História) e a instituição de exames nacionais. Passados cerca de vinte anos, depois do primeiro relatório, no contexto de uma nova reforma, o diagnóstico da situação em relação à eficácia do sistema educativo americano revela que as políticas fracassaram e os milhares de dólares investidos nos vários programas não se revelaram eficazes.

1.1.2. A Privatização do ensino e a escolha da escola na Grã Bretanha

Relativamente à Grã-Bretanha as políticas de escolha começaram a ser implementadas e generalizadas a partir de três peças legislativas que balizam a política educativa thatcheriana durante os seus três mandatos consecutivos: *Education Act* (1980), *Education Act* (1986)

Education Reform Act (1988). Neste culminar da reforma educativa e num contexto político que traduzia as ideias da nova política para a educação na linha da sua *mercadorização*, as medidas que merecem uma particular referência são a adoção de um currículo nacional (com a definição de matérias básicas e obrigatoriedade de 3 disciplinas nucleares: inglês, matemática e ciências) para todos os alunos em idade de frequentar a escolaridade obrigatória dos 5 aos 16 anos de idade e a implementação de um novo sistema de exames nacionais (key Stages). A publicação em 1984 do *Green Paper* intitulado *Parental Influence at School* exerceu uma forte influência na representação dos pais nos órgãos do governo das escolas e, sobretudo, atribuindo-lhes novos poderes enquanto *consumidores*. Muitos dos temas caros à nova direita são incorporados nos documentos legislativos, nomeadamente, a preocupação com a disciplina e a ordem, os indicadores de desempenho, o apelo à excelência, a diminuição do controlo dos profissionais sobre o currículo, a diminuição do poder local, a maior representatividade dos pais nos órgãos da escola, um reforço nas oportunidades da escolha da escola pelos pais e um claro reforço de políticas centralizadoras do controlo estatal sobre a educação (Sá, 2004).

Anteriormente à reforma, com a implementação do sistema unificado, o processo de distribuição de alunos assentava nas *catchment areas* onde cada escola servia uma determinada área geográfica, dando resposta aos alunos que viviam no perímetro da escola. A unificação do ensino não acabou com a hierarquia de escolas do mesmo tipo, pois muitos pais tudo faziam para colocar os filhos nas escolas reputadas como melhores, usando estratégias diferenciadas conseguindo contornar o sistema. Como refere Sá “Quando a área de residência não era servida por uma dessas escolas bem cotadas, os pais melhor informados, mais motivados e com recursos financeiros, simplesmente mudavam de residência de modo a garantir que os seus filhos pudessem beneficiar da educação dispensada pela escola da sua preferência (2004, p. 309). É sobretudo a partir do Education Act de 1980 que as possibilidades dos pais de escolherem a escola aparecem consagradas de uma forma clara, com a explicitação de mecanismos de a tornar operacional.

Em Inglaterra (1988) a *Education Reform Act* permitiu a escolha de qualquer escola estatal, mesmo que localizada fora da área de residência, associando o orçamento das escolas ao número de alunos. Portanto, os pais podem escolher livremente, mas nas escolas existem opções que são usadas como mecanismos de seleção interna, isto é, a criação de turmas, em função dos resultados académicos. Por outro lado, incentivou-se um quase-mercado educacional

em larga escala, onde o controlo central e a lógica mercantil se reforçam, incitando a competição entre escolas e favorecendo a livre escolha pelos pais, por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e na passagem de informação dos resultados às famílias.

De acordo com o novo quadro legal, as escolas conquistariam autonomia, deixando de depender das LEAs, ficando, em alternativa, diretamente ligadas à administração central. Este novo estatuto conferia-lhes autonomia patrimonial, financeira, organizacional e de gestão de recursos humanos e materiais. Estas escolas não poderiam cobrar propinas e o seu financiamento era assegurado diretamente pela administração central com base numa fórmula em que o número e o tipo de alunos da escola constituía o critério básico. Por seu lado as escolas deveriam seguir um currículo nacional, condição essencial para se proceder a uma comparação dos indicadores do desempenho das várias escolas. A decisão de uma escola se autonomizar em relação às LEAs pressupunha que pelo menos 50% dos pais, por votação secreta, o manifestassem. Aos pais eram oferecidas diversas oportunidades e modalidades de escolha, desde as diferentes escolas integradas nas LEAs com base em informações dos cursos, currículos e resultados dos exames, à obtenção do estatuto de autonomia, passando por escolas com cursos tecnológicos, também a opção das escolas privadas com apoios financeiros também era uma possibilidade.

O *Education Act* (1993) constitui outro marco importante no reforço das oportunidades da escolha pelos pais da escola e no processo de recentralização do sistema educativo inglês, promovendo a progressiva transferência de responsabilidades das estruturas democraticamente eleitas para uma diversidade de comissões nomeadas pelo governo central, num claro enfraquecimento das estruturas democráticas locais.

Em 2010, David Cameron inicia um conjunto de reformas no sistema educativo inglês, após a queda nas avaliações internacionais nos testes PISA. O seu governo pretende concretizar algumas das experiências de sucesso de privatização nos EUA e na Suécia ao libertar as escolas da burocracia excessiva, reforçar a autonomia financeira e pedagógica e fortalecer os mecanismos de avaliação e controlo do sistema. As academias já existiam em Inglaterra, mas foram restauradas e atribuída mais autonomia do que quando foram criadas e deu-se uma explosão na sua criação (de 2010 a 2012, multiplicaram-se de 203 para 1957 academias). Outra medida fortemente incentivada foi a abertura de escolas livres, nascidas da comunidade para a comunidade, em 2011. As escolas livres são escolas não estatais, sem fins lucrativos,

gratuitas, porque financiadas pelo Estado, e podem ser criadas por diferentes entidades: pais, professores, organizações empresariais ou associações do mundo académico. A sua missão é responder às necessidades educativas da comunidade onde se inserem, criadas sob o princípio da promoção da diversidade educativa e desfrutam de amplos níveis de liberdade. Uma característica importante, tanto das academias como das escolas livres, como escolas públicas que são, não podem seleccionar os seus alunos. As escolas estão sujeitas a rigorosos processos de prestação de contas, sendo inspeccionadas pelo *Ofsted*, organismo com responsabilidade em regular e verificar se as escolas cumprem os regulamentos e prestam o serviço educativo de qualidade a que se propuseram. Uma outra entidade *Education Funding Agency* faz o controle financeiro no sentido de auditar as verbas atribuídas a cada escola, baseadas no valor médio de financiamento distribuído às escolas públicas estatais que obedece a uma série de critérios regulamentados.

1.1.3. A privatização do ensino e a escolha da escola na Europa Continental

O sistema educativo holandês tem as suas raízes na Constituição de 1843 que garantia os três princípios de liberdade da educação que ainda vigoram na atualidade: liberdade para a fundação de uma escola, liberdade de convicção e liberdade organizativa. A questão do financiamento das escolas criou tensões durante décadas pelo facto dos subsídios estarem quase exclusivamente centrados nas escolas estatais, deixando as privadas de fora. Em 1917, uma emenda à Constituição garantiu igualdade no financiamento às escolas estatais e independentes que acabou com o quase monopólio educativo estatal e possibilitou um sistema plural, com uma diversidade de oferta educativa. Em 2011 eram 28,93% de alunos matriculados em escola estatais, contra 71,06% de alunos que frequentavam escolas privadas (Cristo, 2013).

A Holanda é o país europeu com mais escolas não estatais na sua rede pública que baseiam a sua criação na liberdade, autonomia e na diversidade da oferta educativa. O setor privado de educação inclui atualmente 76% de todos os alunos do ensino básico e secundário que frequentam escolas geridas por entidades privadas, muitas destas são fundações confessionais: protestantes, católicas, judias, muçulmanas, coexistindo com escolas laicas, com abordagens pedagógicas específicas. Desde que um grupo mínimo de pessoas de uma comunidade o pretenda e solicite às entidades competentes, pode fundar uma escola privada, mas sem fins lucrativos. O sistema holandês assenta na gestão privada, o financiamento do investimento é estatal e as autoridades municipais assumem as despesas de funcionamento,

sendo portanto, uma gestão privada de fundos públicos, com uma monitorização rigorosa a nível do currículo, dos programas, dos métodos pedagógicos, dos resultados da avaliação. Segundo Walberg (2010) “A prestação de contas das escolas relativamente ao currículo oficial, ao número de horas de ensino dos professores, ao registo e disponibilização da informação e aos métodos de avaliação é regulada pelo governo” (p. 64).

O sistema de escolha pelos pais é baseado na informação oficial, *Mapa da Qualidade*, divulgada pelo Ministério da Educação onde constam dados sobre a qualidade do serviço prestado nas escolas de todo o país e pelas próprias escolas que são obrigadas a divulgar na sua página oficial da *Internet* a sua oferta educativa e os dados sobre os desempenhos dos alunos que as frequentam. Esta informação é crucial para os pais que têm de basear as suas opções de escolha nesses dados que são disponibilizados e são acessíveis a toda a comunidade.

Com a elevada percentagem (35% em Roterdão e 30% em Amesterdão) de emigração não ocidental a questão da segregação social coloca-se como um problema recente. No sentido de garantir a igualdade de oportunidades, em 1980, introduziu-se uma fórmula de financiamento público às escolas em função do perfil socioeconómico dos alunos e das suas necessidades educativas especiais de modo a dar mais meios aos alunos desfavorecidos. Sabemos que esta fasquia da população com qualificações mais baixas têm menos recursos para fazer uma leitura esclarecida perante os dados que são disponibilizados e fica limitada, nas suas opções de escolha da escola, verificando-se uma auto-segregação, preferindo os pais colocar os filhos onde há uma maioria estudantil da sua etnia. Nas quatro maiores cidades holandesas, 80% dos alunos imigrantes desfavorecidos frequentam escolas onde a sua etnia é maioritária, sendo que a segregação social está, muitas vezes, relacionada com a segregação residencial (Cristo, 2013).

Apesar destas questões, as avaliações deste sistema mostram dados positivos, tanto na liberdade de escolha, como na eficiência académica, sem desigualdades evidenciadas, nem conflito com a coesão social pretendida, com os alunos a apresentarem bons resultados académicos e com a satisfação dos pais ao conseguirem fazer a opção da escola perante os seus interesses e necessidades dos filhos (Belfield e Levin, 2004). A Holanda evidencia um bom desempenho nas avaliações internacionais com as escolas católicas a revelarem mais progressos académicos do que as escolas públicas, não obstante o estatuto socioeconómico em média mais baixo (Walberg, 2010).

A Suécia, em 1990, assumiu uma grande reforma da sua administração pública, sobrevalorizando o processo de municipalização, numa lógica de descentralização. O sistema educativo seguiu a mesma linha com fortes índices de autonomia e individualismo, conduzindo à maior oferta educativa e uma grande margem de liberdade na escolha de métodos e pedagogias, disponível nas escolas livres, escolas públicas, mas não estatais, abrindo a possibilidade das famílias escolherem a escola, sem os limites residenciais. Assim, a rede pública passou a ser composta por escolas estatais, geridas pelos municípios, e as escolas livres que tinham um financiamento igual, mas não podiam cobrar propinas, para preservar o seu carácter público, embora ambas não pudessem seleccionar alunos. Em 1993, o governo sueco determinou que todas as autoridades locais teriam de financiar as escolas de escolha a um custo por aluno equivalente a 85% do custo por aluno das escolas públicas tradicionais. Como consequência das políticas impostas, as famílias suecas deixaram de pagar propinas na maioria das escolas privadas e tiveram novas oportunidades educativas, pois as escolas passaram a receber alunos com capacidades, etnias e nível socioeconómico diversos, numa lógica de política de admissão aberta a todos os públicos escolares que as procurassem (Walberg, 2010). Estas escolas livres têm sido um êxito e em 2011 representavam 16% em relação ao total de escolas existentes. Cada escola livre é possível ser aberta por indivíduos ou coletividades que se candidatem assumindo o compromisso de assegurar os regulamentos e normativos e se sujeitar a avaliações e inspeções das autoridades locais e nacionais.

A possibilidade de grandes operadores económicos gerirem grupos de escolas livres tem sido polémico, mas não há qualquer impedimento legal para a obtenção de lucros com a sua gestão. As escolas livres aprovadas pela National Agency Education recebem um financiamento equivalente ao das escolas municipais do distrito em que se localizam, sendo seguidos os mesmos critérios e fórmulas de atribuição de verbas. No sentido de garantir que uma base comum curricular nacional, não pondo em causa a autonomia de cada escola, todos os alunos são sujeitos a exames nacionais que se focam nas disciplinas consideradas estruturantes, sueco, matemática e inglês. Todos os resultados, juntamente com os dados socioeconómicos, são publicados e integrados numa base de dados que permite ao Ministério da Educação analisar o sistema educativo do país (Cristo, 2013). Há duas questões que têm estado na ordem do dia, em termos poder político e debate público, que têm a ver com o facto da descentralização do sistema educativo e a implantação de escolas livres ter efeitos positivos no desempenho

acadêmico dos alunos; por outro lado aferir se a liberdade de escolha da escola pelos pais leva ao aumento da segregação social no meio escolar sueco. Os vários estudos e investigadores apresentam respostas e explicações complexas, mas que estão longe de ser consensuais, sendo portanto temas que estão sob o foco de atenção e estudo da comunidade acadêmica, do poder político e da opinião pública, em geral. Segundo Walberg (2010) “o mercado da educação, recentemente criado, que funciona a uma escala nacional, conduziu a uma concorrência crescente, melhorou o desempenho dos alunos, e aumentou a satisfação dos pais com as escolas dos filhos” (p. 63).

O sistema educativo dinamarquês confere liberdade na educação, para pais, na escolha da escola e para escolas, na autonomia dada, tendo uma ampla diversidade de oferta educativa entre escolas municipais e escolas independentes (em 2011 existiam 1408 estabelecimentos de ensino municipal e 527 de ensino independente). A educação dinamarquesa é regulada pelo *Folkeskole Act*, documento que estabelece o enquadramento legal para as atividades escolares, sendo a definição de um currículo nacional, os objetivos e as metas a alcançar da responsabilidade do Ministério da Educação. A partir deste marco, cada município define e aprova o currículo que será para aplicar a todas as escolas da área de influência. As escolas são financiadas em 80% pelo erário público, mas também podem gerar receitas ou cobrar propinas, sendo que, não podem ter fins lucrativos, todo o remanescente tem de ser investido no desenvolvimento e melhoria do próprio projeto educativo. A partir de 2002, o sistema educativo obriga cada escola a divulgar e publicar os resultados das avaliações dos seus alunos e declarar os princípios pedagógicos pela qual se rege, com o objetivo de informar a famílias para que possam fazer as suas escolhas com responsabilidade e também para disseminar exemplos de boas práticas e conhecer ou partilhar experiências pedagógicas diversificadas.

Relativamente à Bélgica o modelo de gestão do fluxo de alunos, centrado nas lógicas de ação dos atores locais é a base de todo o sistema educativo. O referencial constitucional do sistema tem como finalidade central a garantia da livre escolha da escola pelas famílias, de natureza laica ou confessional, assente na lógica da regulação mercantil.

A República Checa introduziu os programas de cheque escolar após a queda do comunismo, estimulando assim a criação de escolas privadas em áreas onde a procura crescia rapidamente e as escolas estatais eram de má qualidade e nos anos noventa, o país reformulou o sistema educativo, abrindo-o ao mercado educativo. O financiamento público a qualquer escola

privada é distribuído consoante o número de alunos inscritos e qualquer escola acreditada poderá receber subsídios estatais. Cada escola privada passou a receber 2 tipos de subsídios: o 1.º era automático e abrangia 50% do financiamento dado às escolas públicas e o 2.º dependia de uma inspeção à escola, não podendo ultrapassar o limite total de 90% do financiamento de uma escola pública. As escolas passaram a ter autonomia na gestão de matrículas, currículos e avaliação. A reforma teve um forte impacto na liberalização do mercado educativo, desde logo, na multiplicação de escolas, nas cidades ou em zonas onde o nível das escolas públicas era baixo. Em dez anos as escolas privadas passaram de zero para 440, mas o número de alunos não foi muito significativo, porque eram escolas mais pequenas e também porque embora o mercado competitivo fosse maior e gerasse mais qualidade nos serviços prestados, “(...) é pouco provável a substituição do sistema público por escolas privadas”, como referem Belfield e Levin (2004, p. 70). Entretanto, as escolas privadas desenvolveram estratégias de cobrar alguns pagamentos adicionais relativos a serviços educativos suplementares para cobrir a diferença, o que inviabilizou a opção de muitas famílias pela escola privada.

Na Hungria há uma forte tradição na liberalização na escolha da escola, sendo fácil solicitar e obter autorização para inscrever os filhos fora da área da residência, incentivando a diferenciação entre escolas, associada a imagens públicas de maior ou menor qualidade e diversificação de percursos escolares.

1.2. Defensores e opositores

O debate entre os defensores e opositores da escola privada é essencialmente ideológico, sempre baseado em dimensões políticas bem demarcadas. As divergências entre as duas correntes de opinião são profundas. Estêvão refere que

“A educação formal privada protegeria melhor a individualidade e a liberdade dos cidadãos, ainda que por vezes não o consiga devido ao controlo apertado e à regulação dos seus *inputs*, processos e *outputs* por parte do Estado que a constringe a refugiar-se em formas mais elitistas ou a adoptar uma estrutura mais burocrática e despersonalizada tornando-a, por essa razão, semelhante à educação formal pública” (1998 a) p. 66).

Segundo Barroso “(...) o debate sobre a privatização da escola pública, é hoje, como no passado, um debate ideológico que divide apoiantes e opositores em função da resposta que dão à pergunta fundamental: a educação é um ‘bem comum’ - público, ou um ‘bem de consumo’ – privado?” (2003, p. 89). O debate entre defensores e opositores da “livre-escolha”, na maior parte dos países onde foram ensaiadas experiências nesse sentido (Estados Unidos,

Reino Unido, Nova Zelândia, Países Baixos, Chile, entre outros), baseia-se num conjunto de “crenças”, essencialmente ideológico e raramente apoiado em evidências empíricas. A investigação existente não sendo suficiente, baseia-se em experiências limitadas que nem sempre tem em conta a diversidade de contextos e a complexidade das dimensões do sistema educativo (Barroso e Viseu, 2006).

O ponto central das políticas educativas (adotadas em vários países) mais recentes e que tem gerado leituras polémicas e posições radicais, consiste no direito dos pais escolherem a escola que pretendem que os seus filhos frequentem. Quando se tenta perceber as razões que subjazem à promoção de quadros formais que dão corpo legal à intervenção dos pais no processo educativo, há uma divergência de posições dos autores, quando uns defendem um movimento reivindicativo por parte dos pais, na linha de um processo que se pretende democratizador, mas outros advogam que a promoção de tal política visa reintroduzir um sistema seletivo e segregador, sendo a manifestação de um oportunismo político e de uma estratégia de *lobbying*. Certos autores alertam para a agenda oculta das políticas da escolha da escola, alicerçada na liberdade e responsabilidade dos pais, que ao introduzir as forças de mercado, possam reforçar a discriminação social e legitimar posições que se distanciem da equidade social.

1.2.1. Argumentos dos defensores

Os argumentos favoráveis à livre escolha das escolas datam do séc. XVIII, mas o tema só entrou nas preocupações da comunidade educacional na década de 80. No que se refere à realidade portuguesa, a Constituição da República atual reconhece a liberdade de escola como indissociável das liberdades de aprender e de ensinar consagrada no artigo 43.º e com os artigos 73.º a 77.º consagra os direitos sociais relativos à educação e ao ensino. A liberdade de ensino é uma liberdade de escolha com pluralismo na escolha de projetos educativos e “a liberdade só existirá na medida em que a escola pública neutra não for obrigatória nem forçosa, mas sim meramente alternativa (...) o Estado só poderá respeitar e promover a liberdade de ensino se permitir, apoiar e garantir este pluralismo, se apoiar a(s) escola(s) privada(s) em igualdade de condições com a escola pública” (Pinto, 1995, p. 99). Aplica-se o princípio da subsidiariedade do Estado, exatamente porque se trata de questões do foro pessoal, de espaços de liberdade e de consciência (*Idem*). O apoio do Estado à escola privada deve ser tal que torne a sua escolha indiferente, em termos financeiros, e os pais farão a opção em função do projeto

educativo que mais se identifiquem. Segundo o mesmo autor, o Estado discrimina, negativamente, e dá tratamentos diferentes, com o dinheiro dos contribuintes, à escola pública e privada caindo claramente numa inconstitucionalidade.

Encontram-se defensores e apoiantes da liberdade de escolha nos vários espectros políticos, assumindo uma posição comum que é a desilusão face ao conservadorismo do monopólio da escola pública e as resistências à mudança por parte dos sistemas políticos. Os defensores da livre escolha da escola defendem o direito de decisão da escolha da escola, por parte dos pais; a liberdade para decidirem o estilo pedagógico, o projeto educativo que mais lhes agrade; creem que a livre escolha e a privatização da oferta educativa melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados; entendem que as diferentes tradições filosóficas, religiosas e culturais não são contempladas num sistema unificado; acreditam que a pressão competitiva gera maior eficiência; o sistema de administração direta da escola pelo Estado é, intrinsecamente irresponsável, ineficiente, burocratizado, subordinado a interesses e incapaz de se auto-reformar; a livre escolha da escola e a privatização da oferta educativa ao introduzirem mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor, próprios do mercado, melhoram a qualidade das escolas e seus resultados (Barroso e Viseu, 2003). Perspetivas liberais e originárias dos EUA são favoráveis à escolha da escola, argumentando que o Estado não é o mais eficaz provenciador de serviços assumidos como públicos, como é o caso da educação, apresentando alguma desconfiança ao exagerado alargamento a diversas áreas, defendendo um tronco comum que se pretende abrangente, mas que assegure um conjunto de conteúdos, objetivos e de conhecimentos para as áreas académicas tradicionais, permitindo que as escolas apresentem dimensões distintas.

A base ideológica da corrente de pensamento defensora de um mercado da educação apoia-se em argumentos que demonstram a bondade da solução: o valor da liberdade é superior a qualquer outro, a concorrência num mercado alargado da educação conduz naturalmente à seleção dos melhores e à eliminação dos piores desempenhos, levando a uma melhoria generalizada das escolas tanto públicas como privadas; o Estado deve subsidiar as escolhas das famílias em vez de as condicionar a um serviço universal de escolas públicas; a gestão privada é financeiramente mais eficaz do que a pública, pelo que o Estado teria a ganhar com esse modelo de gestão.

Um forte argumento em prol da privatização é a eficiência produtiva interna que se deve a três razões: a maior competitividade, melhores estruturas de gestão e propriedade dentro das organizações e melhores sistemas de monitorização e incentivos. “Há também alguns dados de aumento da eficiência com a privatização no sector educativo, embora a maior parte deles ateste mais a eficácia que a eficiência” (Belfield e Levin, 2004, p. 47). Uma competição entre escolas públicas e privadas deveria tornar o serviço educativo que prestam mais eficiente com apresentação de melhores resultados e maior sucesso escolar. A competição entre as escolas melhorará o desempenho de todas as escolas que sobreviverem no mercado e todo o tipo de escolha mercantil tem sido recomendada como modo de aumentar a capacidade de resposta das escolas às famílias e como meio conseguir melhorias significativas na produtividade.

Outro argumento a favor da liberdade de escolha da escola é que esta pode tornar o sistema educativo mais justo, pois pode abrir as portas dos alunos que estão condenados a frequentar escolas de baixa qualidade e a competição proporcionará maiores incentivos à criação de soluções e respostas mais adequadas às necessidades de todos os alunos com a implementação de programas que iriam beneficiar, principalmente, aqueles que tinham como opção apenas más escolas públicas. Com um financiamento diferenciado, as escolas mais problemáticas a diferentes níveis, podem ter possibilidade de encontrar um equilíbrio no equipamento dos espaços, na melhoria das condições e na atração de alunos com mais sucesso académico. O mesmo tipo de discriminação positiva no financiamento, apenas para famílias e alunos mais desfavorecidos, daria a possibilidade de escolherem escolas mais competitivas, não ficando condenados a escolas com serviços educativos de baixa qualidade.

Autores como Glenn (1991), West e al.(1998) e Olssen (2000), citados por Sá (2004), defendem uma modalidade alternativa à livre escolha da escola que consiste na escolha controlada, na tentativa de articular as preocupações com a equidade e com a eficácia e eficiência, tentando combinar a defesa do individualismo e as questões de natureza ética, configurando o que alguns autores designam “liberalismo ético”. Este será um sistema de escolha da escola assente num conjunto de pré-requisitos que garantam os princípios de transparência, previsibilidade, equidade e responsabilidade, mas que exigem controlo externo da parte das autoridades. Este tipo de escolha apoia-se em quatro objetivos centrais: a possibilidade de qualquer criança aceder a todas as escolas, independentemente do seu meio sócio económico familiar; o envolvimento de todos os pais no processo de decisão de escolha da

escola e não apenas os mais informados; terminar com a garantia de público escolar a partir da residência, estimulando as escolas a melhorarem o seu desempenho para darem uma resposta mais adequada a todos os “clientes” que as procurem; para evitar algum tipo de segregação racial, social ou qualquer outra, criar quotas de frequência nos estabelecimentos de ensino. Relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, vários estudos têm-nas visto como *non gratas* para a promoção dos mercados educacionais, uma vez que podem influenciar negativamente o desempenho global da escola e baixar os *rankings* e tornar a escola menos atrativa para um segmento de público que entende a sua presença que baixa os níveis de sucesso de uma escola.

“Mesmo com um incentivo económico, no quadro da lógica de mercado, estes alunos podem influenciar negativamente o desempenho global da escola nas provas externas (...). Este risco poderia ser diluído com o custo acrescido no financiamento dos alunos portadores de problemáticas que exigem um maior número de apoios e recursos, relativamente ao valor de mercado de um aluno dentro dos padrões referenciados para o aluno médio” (Sá, 2006, p. 304).

Chubb & Moe (1990), citados por Marques (1977), acérrimos defensores da eficácia natural do mercado e da livre escolha sem controlo, consideram que a pressão pela procura vai obrigar as escolas menos eficazes a melhorarem os seus programas, sob pena de desaparecerem por falta de alunos. Acreditam na ineficácia normal do Estado, creem que o controlo do mercado deveria substituir o controlo democrático do Estado e defendem a liberdade de escolha como um direito parental. Entendem que a livre escolha e a privatização da oferta melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados ao introduzirem o mecanismo de competitividade e de responsabilização perante o consumidor, próprios do mercado e entendem que o sistema de administração direta da escola pelo Estado é intrínseco e inevitavelmente irresponsável, ineficiente, burocratizado, subordinado aos interesses dos funcionários e incapaz de se auto-reformar. Segundo estes autores a reforma do ensino seria o produto da pressão de baixo para cima e os clientes escolheriam o serviço educativo mediante as necessidades e expectativas, num *menu à la carte*, obrigando o sistema a reformar-se e a ser mais responsivo. Os mesmos autores argumentam que se os pais que escolhem as escolas as apoiarem exercerão uma grande tensão sobre os professores e os seus filhos, de modo a que o ambiente educativo seja propício à aprendizagem e às suas expectativas. Caso as famílias tenham a possibilidade de trocar de escola, quando esta não tiver a qualidade educativa desejada, estarão a exercer pressão para reformar as escolas ineficazes que terão de responder às necessidades e

desejos dos *pais clientes*. Para contornar o problema das famílias de baixos recursos económicos e culturais e lhes dar a oportunidade de escolha da escola, não ficando limitados à escola da zona da residência, ter-se-ia de criar uma rede de transportes que assegurasse a deslocação dos alunos, para não serem clientes desprovidos de voz e de alternativas educativas. A conhecida obra dos referidos autores *Politics, Markets and Americas Schools* (1990), incondicionais defensores das políticas de escolha e de uma maior responsabilização da escola perante os seus clientes, defende que o envolvimento dos pais é importante desde que reforce os valores e as opções da escola, reforçando a cultura escolar através do incentivo e confiança nas decisões, assumindo uma posição sintonizada com a escola que fazem parte. As nações que dependem da escolha e da responsabilidade individual para tantas áreas da vida económica e social, não devem negligenciar as opiniões dos consumidores da educação que são os pais e medir a sua satisfação face a diferentes tipos de escola é uma forma de se garantir que as suas opiniões não são esquecidas (Walberg, 2010).

1.2.2. Argumentos dos opositores

Cada sociedade tem o seu percurso histórico-cultural próprio e as especificidades no trajeto do seu sistema educativo, sendo obrigatório atender ao contexto quando se pretende, perigosamente, importar experiências bem sucedidas noutros países, sem se atender aos condicionalismos, às margens de êxito e ritmo de aplicação. No caso da liberdade de escolha em educação, apresentada como típica nos países com maior desenvolvimento educacional do que o nosso, mesmo com os seus equívocos, não precedeu o êxito, foi uma sua consequência, após a consolidação da escolarização das famílias ao longo de várias gerações. O próprio sistema de ensino descentralizado e com margens de autonomia trilhou um percurso facilitador e promotor de liberdade na escolha, não sendo legítimo querer aplicar em anos ou décadas, práticas que são resultantes de tradições culturais seculares. Portugal, em 2013, ainda não alcançou os níveis de literacia e alfabetização que alguns países da Europa já tinham atingido na década de 50 (Guinote, 2014). O mesmo autor defende que o processo de liberdade de escolha, efetivamente, “acentua fenómenos de exclusão, de guetização e de exacerbamento das diferenças, com tendência para aumentar a distância entre a base e o topo do sistema educativo em termos de desempenho” (*Idem*, p. 104).

Os opositores da privatização contestam a “livre-escolha” pois entendem que reforça a estratificação económica, social e étnica entre escolas, uma vez que a escolha dos pais mais

informados se baseia mais na *qualidade* dos alunos do que na qualidade das aprendizagens e os pais das classes mais populares não têm informação e recursos para identificarem as *boas escolas*,

“Ou seja, os comportamentos das famílias não são homogêneos, havendo diferenças claras de estratégias e resultados, conforme o seu estatuto social e proximidade aos valores escolares pelo que em vez de diversificar a oferta o que este tipo de regulação faz é hierarquizá-la” (Barroso e Viseu, 2006, p. 136).

Outro forte argumento é que a competição entre escolas em vez de produzir melhorias no sistema, faz com que as energias e recursos das escolas se concentrem nas estratégias promocionais e de *marketing* para atrair os “melhores” alunos, traduzindo-se em mecanismos elitistas na distribuição do serviço educativo, contrariando a equidade e igualdade de direitos tão preconizados num sistema educativo democrático, produzindo mais desigualdades na justiça das oportunidades, de recursos e resultados educativos e sociais. As famílias que podem escolher onde matricular os filhos fazem opções de espaços onde predomine o seu próprio grupo racial ou em meios de maior competência e estatuto social, promovendo um nível de estratificação socialmente indesejável. Caso as famílias tivessem a possibilidade de escolher a escola selecionariam a que tivesse níveis socioeconómicos idênticos aos seus, fugindo das escolas públicas com piores desempenhos. Sá reforça esta posição quando afirma que “Evidentemente, os promotores das políticas de escolha têm consciência de que o mercado gera excluídos. Contudo essas exclusões parecem não ser percebidas como algo de preocupante” (2004, p. 321). Numa contextualização de mercado, de abertura à competitividade, de diversidade de modelos educativos, de incentivo à liberdade de escolha das famílias, promove-se vantagens aos grupos privilegiados de o poderem ser sem que o pareçam. Nesta questão, não podemos esquecer que a escola poderá ver-se obrigada a escolher quando a procura é maior que a oferta. Neste cenário, torna-se preocupante certo tipo de práticas da educação privada, na medida em que “as análises sociológicas que, hoje-em-dia, se têm debruçado sobre a realidade da educação privada continuam a focar, de modo quase inalterável, as suas práticas de selectividade e o seu contributo para a exclusão social (...)” (Estêvão, 1998 a), p. 73).

A liberdade de escolha dos pais reforça a estratificação económica, social e étnica das escolas promovendo a desigualdade, uma vez que os critérios de escolha adotados pelos pais de elevado estatuto socioeconómico se baseiam mais na *qualidade* dos alunos do que na qualidade das aprendizagens (Barroso e Viseu, 2003), conseguindo, portanto, com este tipo de regulação,

em vez diversificar a oferta, hierarquizá-la; a competição entre as escolas induzida pela escolha faz com que a energia e os recursos se esgotem no *marketing* para atrair mais e “melhores” alunos; as políticas de escolha promovem estratégias elitistas que põem em causa o direito de todos a uma educação de qualidade conduzindo à segregação social; como há um leque limitado de opções, a escolha só será real para alguns; os setores que promovem as políticas de escolha são setores confessionais e traduzem uma estratégia elitista na distribuição da educação que põe em causa o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. Em todos os países existe um défice de informação rigorosa e tornada pública sobre as características das escolas e as escolhas das famílias recaem primeiramente sobre a origem social e étnica do público escolar que frequenta determinada escola e, só de seguida, avalia os seus resultados de exames.

“(…) dispomos já de um número significativo de dados empíricos que mostram existem nítidos efeitos de estratificação e segregação provocados pela ‘escolha da escola’ pelos pais dos alunos. Para os defensores de uma escola elitista este é um bom resultado e só prova que a regulação pelo mercado funciona de maneira eficaz como mecanismo de seleção social” (*Idem*, p. 102).

A defesa da escola pública é o grande desafio que se coloca a todos os que acreditam na promoção de um serviço público coletivo que garante a todos, sem exceção, o pleno direito à educação e que visa o acesso a uma cultura comum em condições de equidade, igualdade de oportunidades e de justiça social. A lógica de mercado na educação carece de sensibilidade social que permita atender aos que, pelas razões mais diversas, exigem condições específicas e recursos próprios para conseguirem o sucesso educativo a que têm direito. O Estado social não pode cumprir as funções de *carro-vassoura* dos excluídos que o mercado enjeita, porque fogem aos padrões de exigência que as políticas neoliberais advogam e aclamam (Barroso, 2005). Nesta lógica do mercado educacional,

“A escola surge, no fundo, como a grande culpada das crises sociais. Ora, a reforma do sistema educativo não pode assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado, na subjugação da educação ao mercado, na construção de choques tecnológicos (...)” (Paraskeva, 2010, p. 46).

O mercado de escolhas competitivas conduziria a convulsões sociais, em vez de coesão social que é o marco fundamental de uma sociedade democrática; cada família privilegiaria os interesses individuais, em detrimento dos benefícios sociais e da coesão social. Segundo Sá

“ a promoção dos mercados educacionais, materializada através das políticas de escolha e do financiamento das escolas, essencialmente determinado pelo número de alunos que

estas foram capazes de atrair, traduziu-se na generalidade dos casos, num reforço das desigualdades de oportunidades (...)” (2004, p. 322).

Os objetivos da democratização parecem ter passado a um plano secundário em favor de novas prioridades – as políticas de mercado – que, segundo Sá (2004) reforçam a hierarquização das escolas, discriminam os mais desfavorecidos, recentralizam as políticas educativas, empobrecem as experiências e vivências escolares, subordinam os interesses coletivos aos de alguns grupos, numa dimensão mais significativa e legitimada pela nova *moda organizacional* dos valores da eficácia e da eficiência.

Guinote (2014) entende que a educação deve considerar-se uma função social prioritária do Estado ao serviço de uma política global destinada a reforçar a coesão social, formar futuros cidadãos de uma sociedade democrática tentando diminuir as desigualdades sociais, mas desacredita nas virtudes redentoras do mercado e apresenta as várias “fraquezas”, estabelecendo o paralelo com realidades educativas de países que avançaram na privatização da educação, não sendo visível a promoção da excelência nesses setores, tanto na relação da melhoria da qualidade das aprendizagens, como na referência aos objetivos da democratização do acesso e sucesso a todos os grupos sociais. Afirma que a diversidade de investigações internacionais sobre a escolha da escola não é evidente e nítida a relação entre os resultados das políticas de livre escolha e a melhoria global da eficácia do sistema escolar.

Ball (2002) argumenta contra o mercado no âmbito da educação, uma vez que o mercado educativo pressupõe uma tensão entre a oferta e a procura, exigindo ao indivíduo que escolha um código cultural a obrigação de dominar um capital de informação para que a opção seja ativa, estratégica e calculada ao pormenor, atendendo a todos os prós e contras que chegam dos vários locais, mostrando capacidade de decifrar os sinais e fazer uma leitura crítica para além das campanhas promocionais, sempre numa perspetiva de fazer as melhores escolhas, baseadas na recolha meticulosa e seletiva do manancial de informação.

Por outro lado, ainda na perspetiva deste autor a necessidade de desenvolver estratégias de *marketing* que possam fazer frente às mudanças sociopolíticas, obrigam a que se direcionem os esforços para o atendimento de um público que se pretende cativar, identificando os seus comportamentos, conhecendo os seus valores, atitudes e interesses.

As instituições educacionais estão cada vez mais preocupadas em adotar estratégias de florescimento no mercado que se mostra cada vez mais competitivo, exigindo medidas de atração de público que será o consumidor da oferta educativa. Portanto, as escolas estarão cada

vez mais atentas e conscientes da necessidade de apresentarem o “seu produto” de uma forma mais cuidada e atrativa, promovendo uma série de acontecimentos, fabricando umas tantas atividades mediáticas, desenhando imagens de *show of*, dando uma série de sinais “em grande estilo”, de modo a chegar, *tocar* e impressionar o público alvo e cativar audiências externas, tornando-se a organização “uma mercadoria auditável” (*Idem*, 2002).

As escolas leram os sinais e perceberem as leis da “mercadorização” educativa e que exigências organizativas se impunham, fazendo oscilar o foco entre a substância da ação educativa e o simbolismo das práticas promocionais. Entre a tensão do ser e do parecer, num conjunto de versões fabricadas para as audiências externas, mas subordinado às exigências da performatividade e do *marketing*. Autores como Ball (2002) alerta para o perigo das políticas do mercado não deixarem espaço e poderem asfixiar o ser ético, livre, autónomo, equitativo e social que se pretende que viva (e não sobreviva, apenas) e respire nas organizações educativas. No espaço democrático que se pretende que as escolas se inscrevam, os processos e os resultados das políticas neoliberais nem sempre atuam nos padrões da justiça social e da igualdade de oportunidades. Paraskeva reforça esta ideia quando afirma que

“Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa, a educação deverá ser sempre um propósito público ou, então, estará (sempre) em causa a própria essência da democracia” (2010, pag. 47).

As sociedades contemporâneas apresentam um mercado de educação evidenciado pelo crescimento e pela concorrência acirrada de escolas, principalmente quando o foco é a rede privada de ensino, forçando estas instituições a desenvolverem novas habilidades e novas formas de abordagem, a fim de se tornarem mais eficientes no processo de atração de público. Dentro deste contexto de oferta e de procura, a educação por muitas vezes passa a ser vista como *serviço* e o aluno como *cliente* e, a partir deste conceito, torna-se indispensável que as escolas mudem a sua atuação em relação ao aluno, identificando as suas carências e necessidades e investindo fortemente nos fatores que mais o atraem, focando as suas estratégias no “cliente aluno” e nos serviços que lhe serão prestados, entendendo principalmente o que motiva o Encarregado de Educação no momento da escolha da instituição responsável pela formação. Ball reforça esta ideia quando afirma que “Algumas instituições educacionais tornar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade” (2002, p. 16).

As escolas podem manter-se focadas na qualidade de formação do aluno e um outro grupo de instituições centrar-se nas características “clientelistas”, que abordam outro nicho de mercado priorizando outros valores, com agressivas campanhas de *marketing*, entre outros aspetos atrativos para os alunos. As escolas públicas e privadas passaram a conviver com a constante necessidade de disputar alunos, devido à oferta de escolas ser crescente e à procura por parte dos *clientes* diminuir. As escolas estão inseridas num contexto de concorrência declarada, que afeta a sua estrutura e impõe rigorosos processos organizativos, estando o futuro das mesmas diretamente relacionado com a sua capacidade de atrair e fixar alunos, orientando o seu percurso na deriva competitiva do mercado. As escolas não estão apenas preocupadas em atrair um número significativo de alunos, mas querem os alunos *certos*, com boas performances e desempenhos que não comprometam a imagem do sistema (Sá, 2004). O mesmo autor refere que na perspetiva de Ball (2002) “Num contexto de competição, serão as escolas em que a procura é superior à oferta, aquelas que melhor poderão ‘inverter’ as regras do jogo: em vez da suposta escolha da escola pelos pais, teremos a escolha dos pais pela escola” (p. 316), numa lógica de submissão ou de imposição às leis do mercado. Fatores como boas práticas pedagógicas e de gestão, compromissos com a comunidade em que a escola está inserida, boa relação custo-benefício, incentivos de boas práticas, corpo docente qualificado, ambiente educacional propício... serão decisivos na hora da opção. A este propósito Sá (2004) refere que se corre o perigo das escolas valorizarem apenas o mensurável, o sucesso dos exames e o resultado da avaliação externa, numa corrida desenfreada da eficácia e eficiência e no controlo da qualidade do *produto aluno*, passando para segundo plano a educação para os valores da democracia, da participação, da cidadania, o desenvolvimento da personalidade e da construção do aluno enquanto pessoa. Num mercado competitivo, a lei da sobrevivência depende da possibilidade de produção que para terem qualidade necessitam de ótimas matérias-primas. Neste sentido as escolas sentir-se-ão tentadas a selecionar criteriosamente os alunos com potencial cognitivo e financeiro, para poderem, se necessário for, dar o seu melhor contributo.

No cenário educacional, os pais são os responsáveis pela escolha da escola dos filhos, tendo um papel de decisores finais em todo o processo e, diariamente, são alvos do esforço e pressão de *marketing* das organizações, estando expostos a um número crescente de instituições que oferecem “produtos” cada vez mais variados, com projetos pedagógicos diferenciadores, com características próprias, num ambiente de concorrência cada vez mais

sofisticado, dificultando a escolha, que se reveste de grande significado no contexto familiar. As organizações tiveram de se adaptar a estas novas exigências, tornando-se ativas no recrutamento de alunos, usando todos os recursos e estratégias, lutando pela sua sobrevivência e fazendo com que o aluno/cliente se sinta satisfeito com a oferta educativa e não *fuja* para uma outra organização concorrente que possa ter um *marketing* mais poderoso e agressivo.

Certos grupos de classe mais desfavorecidos representam aqueles que não possuem capacidade de procurar, analisar e avaliar as ofertas que se colocam como possibilidades de fazerem opções conscientes do valor acrescentado de cada instituição. De facto, esses pais, menos atentos e capazes, não optam, nem intervêm, a não ser quando há problemas, não tendo necessidade de o fazer noutra contexto, apenas aproveitam o que lhes é apresentado como pronto a consumir, numa atitude acrítica e passiva, adotando mesmo uma atitude de auto-exclusão, acreditando que o sistema os ignora e não funciona para eles, portanto, aceitando, serenamente, a discriminação que se lhes impõem. Por sua vez, para Zanten “As estratégias promocionais são muito mais desenvolvidas nos territórios em que as escolas são financiadas em função do número de alunos e existe a possibilidade de escolha” (2006, p. 201).

A competição entre escolas faz-se sentir, principalmente, ao nível de mais e melhores alunos, uma vez que daqui resultam inúmeros condicionalismos: as condições de ensino, a relação pedagógica, a oferta curricular, a questão organizacional, o financiamento, a imagem e prestígio da instituição. A especialização ou diversificação na oferta da escola surge, em algumas escolas, como uma estratégia de manter alunos inscritos ou de atrair novos públicos escolares, oferecendo itinerários formativos diferenciados, numa linha de hierarquização ou segregação, movida por interesses e baseado em motivações divergentes.

Maroy (2006) identifica 5 fatores que tornam mais ou menos intensa a competição entre escolas: a diminuição da população em idade escolar; a perceção do aumento dos alunos problemáticos e a diminuição dos bons alunos; a estratégia das famílias que escolhem a escola em função da sua reputação, imagem, diversidade de públicos escolares que a frequenta; a incapacidade das autoridades locais reduzirem os fenómenos de competição entre escolas; o facto do financiamento da escola estar dependente do sucesso académico dos alunos, em alguns contextos.

2- O ensino privado português: ensino particular e cooperativo

2.1. Evolução histórica e enquadramento legal: do pós 25 de abril à atualidade

Uma vez que o nosso estudo toma o caso de uma escola do ensino privado, entendemos como pertinente abordar a evolução deste tipo de ensino em Portugal, num período anterior à introdução de alguns vetores de privatização da educação, no sentido de combinação entre público e privado na realidade portuguesa.

As profundas alterações políticas e sociais vividas no período pós revolucionário desenhavam percursos educativos ideológicos desfavoráveis ao ensino privado, por ser conotado com a desigualdade social e frequentado por uma burguesia elitista. As ameaças ao ensino não estatal eram imensas e os apoios diminutos e, perante as dificuldades sentidas e em substituição do organismo existente *Grémio Nacional dos Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular*, os responsáveis dos colégios criam, em agosto de 1975, a *Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular* (AEEP), defensora dos direitos e da liberdade de ensino das escolas privadas. Logo em setembro do mesmo ano é emitido um despacho que permite a expropriação das instalações dos estabelecimentos do ensino particular que fossem necessários para o ensino oficial, numa linha de nacionalização do património físico privado para dar resposta educativa à massificação de alunos a frequentar a escola. A hierarquia da igreja, grande detentora de colégios, apela aos políticos o respeito pelo direito ao ensino particular, já assumido em compromissos internacionais, como a Concordata assinada em 1940, destacando ainda a importância do seu papel, quer na defesa de valores ideológicos muito próprios, assim como na cobertura do ensino feita em zonas rurais, onde o estado nunca deu resposta educativa, tanto na infância como no ensino básico. De imediato a Conferência Episcopal Portuguesa, perante as anunciadas nacionalizações, publica uma nota pastoral sobre a liberdade de ensinar e aprender, acusando as políticas de atropelarem a democracia pluralista tão apregoada.

A publicação da Constituição de 1976 transfere para o Estado a responsabilidade de cooperação com os pais na educação dos filhos, no respeito pela liberdade de aprender e ensinar, com a criação de estabelecimentos oficiais e a fiscalização do ensino privado enquanto “supletivo do ensino público” (artigo 75.º, 2). A ideia de nacionalização do ensino privado foi abandonada, mas este ficou submetido ao controle e fiscalização estatal e como supletivo do

ensino público, o Estado assume o compromisso de criar uma rede de estabelecimentos de ensino que dê cobertura às necessidades do país.

A nova versão proposta pela Comissão Parlamentar de Direitos e Deveres Fundamentais propõe a integração dos estabelecimentos de ensino particular no ensino oficial, salvaguardando alguns aspetos específicos. Num clima de acesa discussão política e de posturas extremadas, inúmeras vezes, o ensino particular *sobrevivente e tolerado* revitaliza-se quando vê publicada legislação complementar que marcará, positivamente, a história do ensino particular, quando é concedido, pela primeira vez, “Paralelismo Pedagógico” aos colégios que preencham determinados requisitos, deixando-os assim independentes da escola pública quanto à orientação metodológica, à adequação de instrumentos escolares e à avaliação de conhecimentos. Ainda segundo Estêvão

“(…)o ensino privado foi-se entretanto recompondo a pouco e pouco sob o impulso de vários factores relacionados com a maior estabilidade política e um enfraquecimento das fracturas ideológicas, com iniciativas como a realização do Congresso Nacional das Escolas Não-Estatais (*Congrene*), em Abril de 1978(…)” (1998 a), p. 129).

Em 1979, são publicadas as leis Lei n.º 9/79, de 19 de março e Lei n.º 65/79, de 4 de outubro que irão dar corpo ao estatuto do ensino particular: a primeira lei integra, pela primeira vez, o ensino cooperativo no ensino particular, dando origem a uma nova denominação *Ensino Particular e Cooperativo* (EPC) e consagra o exercício da liberdade de aprender e ensinar como direito fundamental de todo o cidadão. Também neste normativo é atribuída ao Estado a responsabilidade de apoiar o ensino nas escolas do EPC, na celebração de contratos de funcionamento de modo a garantir a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos da escolaridade obrigatória. Como prioritários são definidos os contratos em zonas carenciadas de rede escolar, jardins de infância e escolas de ensino especial. A segunda lei vem complementar a existente e é mais um importante marco para a defesa do pleno exercício de liberdade de aprender e ensinar, quando defende os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos em conformidade com as suas convicções. Estêvão refere que o setor público e privado, no final da década de 70 e início da de 80, sofre um nivelamento “aproveitando-se a tendência geral para uma certa inversão das políticas educativas, agora mais favoráveis à iniciativa privada e à prevalência do princípio de mercado” (1998 a), p. 133).

O Decreto-Lei n.º 553/80 que define o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (EPC) põe fim ao “quase interminável reinado do anterior estatuto de 1949” (*Ibidem*). Ainda condicionado pelo conceito de *supletividade* que se verifica quando as escolas particulares situadas em áreas carenciadas de escolas públicas beneficiam de apoio total do Estado, assegurando a gratuidade do ensino - Contratos de Associação. Parece-nos claro que apesar de haver financiamento público ao ensino privado não era intenção política a criação de uma competição entre instituições de ensino privado e de ensino público, pelo contrário, reforçamos o caráter supletivo do financiamento do ensino privado. Enquanto as escolas que não estão em zonas necessitadas do serviço educativo têm apenas apoios parciais, conforme as possibilidades financeiras das famílias, com redução da propina - Contratos Simples – que também não parece estarmos exatamente face à medida do cheque-ensino, pois o que acontece é apenas uma redução da propina. Existe, ainda, outro tipo de apoios a escolas com atividades, metodologias e projetos pedagógicos inovadores - Contratos de Patrocínio (art. 14.º ao art. 21.º). O estatuto contempla ainda a concessão de um vasto conjunto de subsídios especiais, que poderiam abranger verbas para o arranque, a inovação pedagógica, a viabilização financeira, a ampliação de instalações, o apetrechamento de equipamentos, o apoio a atividades circum-escolares e outros devidamente justificados (art. 22.º). Outros aspetos de enorme importância são o incremento de projetos educativos próprios, fortes estímulos à inovação pedagógica, a elaboração de regulamentos internos e a criação do mecanismo de *Autonomia Pedagógica*, concedendo autonomia no que concerne aos planos de estudo e conteúdos programáticos, assim como na emissão de diplomas, certificados de matrícula, de aproveitamento e habilitações (art. 34.º), com dispensa da realização de exames na escola pública, sendo o reconhecimento de idoneidade do EPC e do seu direito à diferença e autodeterminação pedagógica.

No normativo é também reconhecida, definitivamente, a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos e definindo a obrigação do Estado de subsidiar as despesas com a educação (art. 2.º) e consagrando a liberdade de criação de escolas particulares (art.3.º e 23.º). No âmbito das competências do Estado, salienta-se a progressiva promoção do acesso às escolas particulares em igualdade de circunstâncias com as públicas (art. 4.º), passando todas as escolas existentes a gozar da qualidade de pessoas coletivas de utilidade pública (art. 8.º).

De salientar uma espécie de *conselho de concertação educativa* - Conselho Consultivo do EPC (CCEPC) que consegue concretizar o princípio da participação institucionalizada, através da inclusão de representantes dos pais, professores e associações patronais (arts. 5.º, 6.º e 7.º).

Este Estatuto dá um salto qualitativo e um grande passo na direção do reconhecimento da importância do ensino privado e da sua autonomia pedagógica, mas Estêvão entende que

“o Estado não abdicou, mais uma vez, do seu estatuto hegemónico instituindo-se, em linguagem contingencial, como a entidade reguladora e fornecedora de recursos, ao traçar o *ambiente* geral das organizações educativas privadas e ao enquadrá-las globalmente do ponto de vista jurídico-administrativo” (1998 a), p. 135).

A publicação da Lei n.º46/86, de 14 de outubro, que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo, retoma os princípios constitucionais da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para com todas as escolhas (artigo 2.º). O cap. VIII refere-se ao EPC e à sua articulação com a rede pública, determinando que esses estabelecimentos são parte integrante da rede pública e que no alargamento ou ajustamento da rede estatal serão considerados para efeitos de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade (art. 55.º). Este documento volta a contemplar a possibilidade das escolas do EPC adotarem planos e programas próprios, no art. 56.º, sempre com o Estado a assumir um papel de apoio pedagógico, técnico, financeiro e fiscalizador (art. 58.º).

O Decreto-Lei n.º 108/88, de 31 de março regulamenta a integração das escolas do EPC na rede escolar (art. 2.º), reconhecendo o papel que as escolas particulares têm desempenhado nas zonas de não implementação de escolas públicas. É também definido que a prioridade de construção de escolas públicas será em zonas onde não haja cobertura do EPC, exigindo que se tenha em consideração as iniciativas dos estabelecimentos particulares e cooperativos (art. 4.º), salvaguardando as escolas que funcionam em regime de contrato de associação.

Por resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 a Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) é criada, tendo como objetivo avaliar e corrigir carências, disfuncionamentos, incoerências e ajudar a construir um modelo de escola pluridimensional, cultural e democrático, propondo-se elaborar um *Projeto Global de Atividades* que aponte caminhos e dê consistência à reforma prometida, tendo como referência a LBSE.

A CRSE aponta o enquadramento legal do EPC no sistema educativo apresentando um novo estatuto do ensino não superior, declarando no preâmbulo que “O estado não detém, nem

pode deter, o monopólio da educação, já que esta é fundamentalmente um direito e um dever de cada cidadão, de cada família e da comunidade”. Devido à grande indefinição do ensino superior, também é elaborado o primeiro estatuto do superior particular e cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 271/89.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), criado na LBSE, pelo art. 42.º, considera este projeto de estatuto um avanço considerável relativamente ao estatuto de 1980, essencialmente devido a uma série de aspetos inovadores, dando portanto, o seu parecer favorável. Apesar de um contexto governamental favorável, este projeto de estatuto nunca seria publicado.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, para todos os alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular e cooperativo (art. 1.º e 2.º), subsidiando o Estado as escolas com base nos custos relativos ao ensino oficial (art. 25.º). Contudo, os princípios legislativos ficam anulados pela disposição transitória que tudo faz depender da vontade política do momento, pois define a sua realização de um modo progressivo e de acordo com as possibilidades orçamentais do Estado (art. 28.º). Cotovio (2004) realça que mais uma vez se verifica um grande avanço em termos legislativos e uma posição deficitária em relação à sua aplicabilidade no campo real.

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro define a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, regendo a expansão da educação pré-escolar, sem prenciar qualquer discriminação relativamente ao ensino privado, consagrando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar em todos os estabelecimentos.

O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho define a fórmula de apoio financeiro aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com a celebração dos Contratos de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (CDEPE), apoiando financeiramente as famílias que optam pelo privado, numa lógica muito próxima dos CS, ou seja, só as famílias com rendimentos declarados, dentro de determinados valores, teriam direito ao subsídio estatal.

O Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro altera o Estatuto do EPC, quanto ao financiamento das escolas privadas, regulando o apoio do Estado a esses estabelecimentos, permitindo a alteração das regras de financiamento e a renegociação dos contratos celebrados entre o Ministério da Educação e as diversas escolas do setor, uma vez que se constata que o financiamento do Estado a estas escolas não é tão necessário como era há três décadas. O

objetivo é tornar os contratos mais simples, mais claros, diminuindo substancialmente a sua carga burocrática e reforçando o princípio da equidade, fazendo a reavaliação da necessidade de manutenção de tais contratos, gerindo de forma mais criteriosa os recursos financeiros públicos. A renegociação assenta no princípio do financiamento por turma e aluno, num exercício de racionalização da gestão dos recursos financeiros públicos (preâmbulo).

A Portaria n.º 1324-A/2010, de 29 de dezembro regulamenta o Estatuto do EPC quanto às regras a que obedece o financiamento público dos estabelecimentos do EPC, quanto aos contratos de associação, fixando o valor do subsídio concedido no âmbito destes contratos, bem como os procedimentos para a celebração e renovação dos mesmos.

O Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro revoga o Decreto-Lei n.º 530/80, de 21 de novembro e aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Os seus princípios fundamentais são o reconhecimento da liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos; o exercício da liberdade de ensino só pode ser restringido com fundamento em interesses públicos; é dever do Estado, no âmbito da política de apoio à família, instituir apoios financeiros destinados a custear as despesas com a educação dos filhos (artigo 4.º). Numa linha de rutura com o passado abre caminho a uma nova realidade de autonomia, quer a nível pedagógico, como curricular, na contratação de docentes e no poder disciplinar sobre eles, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência um papel mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo. É clara a liberdade de ensino e a inerente liberdade de criação de escolas particulares, tendo por referência a tipologia de contratos existentes e o compromisso de acompanhamento e supervisão do Estado. Os Contratos de Associação farão parte da rede de oferta pública de ensino, fazendo parte das opções oferecidas às famílias no âmbito da sua liberdade de escolha. Na linha da autonomia põe-se fim à figura do paralelismo pedagógico, e em consequência, à dependência relativamente às escolas públicas, exigindo-se que as escolas sejam autónomas e auto suficientes. O presente normativo agiliza a transmissibilidade da autorização de funcionamento, mediante o cumprimento de certas condições a fixar, com rigor e precisão. Ficam também clarificados os princípios da divulgação da informação, da transparência, da contratualização e da avaliação de resultados educativos e de execução para a renovação de contratos e atribuição de apoios.

Neste limiar do III milénio, o ensino privado continua (sobre)determinado pelo Estado, mais acentuado no caso das escolas com CA que sentem a marca da supletividade e asfixiam pelo pretexto da racionalização dos recursos e pelo desvio de alunos para as escolas públicas que se vão tornando imensas - o universo de alunos e pais que as procuram alimentam uma “guerra” por alunos cada vez mais desequilibrada entre a oferta e a procura, de horários, de turmas, de professores, de trabalho.

Como é referido explicitamente no preâmbulo de alguns normativos os subsídios serão atribuídos às escolas privadas através dos CA que completem a insuficiência da rede pública de escolas, numa lógica de reequacionamento e reavaliação da rede de escolas públicas que é incomparavelmente melhor e maior que há 30 anos atrás aquando a celebração destes contratos. Assim, parece-nos que no caso destes contratos não estamos propriamente face a lógicas de privatização da educação, existentes noutros países, pois não se trata de atribuir um cheque-ensino para o EE escolher entre a escola pública ou a privada, mas sim dar garantias de frequentar a escola privada onde a rede pública é inexistente. Quanto aos restantes contratos, consideramos que uma análise aos mesmos no sentido de se perceber se se parte desta lógica da privatização num quadro de mercado educacional de políticas neoliberais, será um exercício interessante que não tivemos oportunidade de desenvolver. Contudo, coloca-se como hipótese que também não se trata de uma medida próxima do cheque-ensino, uma vez que se trata apenas de uma redução das propinas nas prestações (a infirmação desta hipótese depende de uma análise mais aprofundada).

Seja como for, quanto aos restantes contratos do EPC, a política de redução de apoio financeiro aos pais, a diminuição do poder de compra dos portugueses, a diminuição da taxa de natalidade, a oferta criada nas escolas públicas, vão originando situações de grandes dificuldades a uma grande fasquia do ensino privado, antevendo um percurso sinuoso.

2.2. Privatização e escolha da escola na realidade portuguesa: algumas tendências

Portugal como país periférico fica colocado perante o cruzamento de influências e pressões muito diversas, não ficando imune às tendências globalizadoras na área educativa, geradas pela contaminação de convergência internacional de conceitos e políticas educativas, não apresentando uma forte mobilização política e partidária com vista à criação de um verdadeiro mercado educativo, concorrencial e autónomo, embora sejam levantadas questões na

área da autonomia, da gestão e da avaliação das escolas (Barroso, 2003). Segundo Barroso a educação ainda não foi um setor muito afetado pelas lógicas de privatização, empresarialização da gestão e criação de quase-mercados, numa combinação entre o *Estado regulador* e o *Estado educador*.

A escola, enquanto organização dotada de grande complexidade estrutural e organizacional, orienta as suas opções e o seu percurso ao assumir as suas prioridades e restrições enformadas por todo um ambiente e clima que não permite que as decisões/orientações sejam isentas e se situem num “vácuo político” (Ball, 2002).

Organizações complexas como a escola são diversas, multifacetadas, produtoras (re) produtoras de representações sociais, políticas, condicionadas nas suas opções e direcionadas no seu percurso pelo meio socio-político representativo. A liberalização e a privatização da educação dependem de fatores políticos e económicos que constituem os critérios para a seleção das formas de mercado que se irão impor e surgir no mundo educacional. Ball reforça esta ideia quando afirma que “(...) os mercados não são fenómenos neutros nem naturais; eles são social e politicamente construídos. (2002, p. 207).

As reformas educativas do setor público no período pós revolucionário, anos oitenta e noventa, oscilam entre o discurso do imperativo democratizador da sociedade e a subordinação à racionalidade económica e empresarial, centrada na competição do mercado e de abertura à iniciativa privada de uma maior liberdade de escolha da escola. Desta tensão surge um especificismo português - *neoliberalismo educacional mitigado*, designado por Afonso (2009). Segundo o mesmo autor, a partir da década de oitenta, temos assistido a uma regulação centralizada através de uma carta escolar elaborada nacionalmente, para uma regulação mais descentralizada a partir das cartas escolares municipais, elaboradas pelas autarquias, apesar de não estarem generalizadas. Portanto, este é um importante instrumento regulador do planeamento e gestão da oferta educativa e dos equipamentos escolares, dos quais se pretende criar condições de igualdade e equidade nas condições de acesso e frequência do serviço público de educação. A carta escolar estabelece que no ensino básico, dentro da escolaridade obrigatória, depois da publicação do Despacho Normativo n.º 6/2010 que obriga a escolaridade até ao 12.º ano, a inscrição dos alunos nas escolas públicas faz-se em função de critérios vários que vão desde a proximidade da residência, ao local do exercício profissional dos pais, devendo ser assegurada ao longo de todo o ciclo de escolaridade. No ensino secundário a escolha da

escola faz-se em função dos cursos, pois nem todas as escolas oferecem a mesma variedade de cursos. Em todo caso, quando a procura é superior à oferta, há uma série de critérios definidos nos normativos, que terão de ser respeitados no preenchimento das vagas. Quando a oferta das escolas públicas não é suficiente, o Estado estabelece Contratos de Associação com escolas privadas que ficam sujeitas aos mesmos critérios (Barroso e Viseu, 2006).

Contudo, registemos algumas tendências neoliberais em Portugal, ainda que com um caráter mitigado. No início do séc. XXI, os programas eleitorais dos partidos à direita, tinham na agenda política educativa seguir uma cultura de avaliação, num reforço de competitividade com a divulgação dos *rankings* oficiais e na defesa da liberdade de escolha, dominante nos países europeus, apresentavam o combate ao quase monopólio da escola pública, apostando na avaliação do desempenho das escolas, com a publicitação dos resultados e a criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio às escolas que apresentassem maiores carências, incentivando a liberdade de escolha e a participação dos cidadãos. Estas políticas de promoção da *educação de excelência* incentivam a liberdade de escolha, deslocando a responsabilidade pelos insucessos para os pais e para as escolas. Ao defenderem a publicitação dos resultados reforçam a distribuição dos recursos públicos assente no mérito, legitimando uma distribuição desigual dos recursos em favor das escolas de excelência que são as que servem um público menos carente e que apresentam menores debilidades “(...) realizando assim o supremo privilégio dos privilegiados: o de o serem sem que o pareçam” (Sá, 2004, p. 354). Portanto, há um discurso político que aponta para as lógicas de privatização da educação e da escolha parental da escola.

A orientação das políticas educativas na lógica do mercado iniciou em Inglaterra, nos anos oitenta, dando corpo a uma matéria complexa que tem suscitado as mais antagónicas posições. Este paradigma de mercado educativo assenta em quatro pilares fundamentais: a liberdade da escolha da escola por parte dos pais, a promoção da diversidade da oferta escolar, a autonomia das escolas e os cortes na despesa com a educação. Num outro plano, da sociedade civil, os *media* têm um papel preponderante. Admitimos que a maioria dos atores educativos reconheceram que as suas escolas estavam sob o foco da opinião pública e passaram a ser avaliadas por ela, em função da posição que ocupavam na escala do *ranking*, gerando movimentos pela atração ou repulsa de alunos, consequência dessa mesma posição. Aparentemente a emergência destes *rankings* surge como uma reivindicação em nome da

necessidade de prestação de contas e da transparência, legitimada pela avaliação dos exames do secundário e pelo facto da comunidade ser informada sobre os resultados dessa avaliação externa. Na ótica dos autores Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003) a elaboração dos *rankings* perspetiva apresentar

“à sociedade civil um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado direto e linear. A mensagem parece ser clara: não queremos que haja dúvidas sobre quais são as melhores escolas, as mais ‘eficazes’ tal como se afirma sem rodeios quais são as piores” (p. 2).

Em 2001 surge o primeiro *ranking* de escolas secundárias portuguesas com grande destaque na imprensa nacional e a questão da “educação quantificada passou a ser objeto de discussão e avaliação pública, na qual participaram um conjunto considerável de peritos” (Melo, 2009, p. 206) desde os setores políticos, aos universitários. A partir dos resultados dos exames nacionais são publicados os *rankings*, inicialmente apenas com as escolas públicas e, mais tarde, colocam no mesmo *ranking* também as escolas privadas. Várias críticas são feitas aos *rankings* uma vez há inúmeros fatores que podem influenciar o desempenho das escolas e não são tidos em conta como os autores Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003) enumeram: o coeficiente intelectual dos alunos, o seu percurso académico anterior, o tempo de apoio que os alunos têm na família ou em explicações, as características sócio-culturais dos alunos que fazem os exames, o grau de exigência dos professores e da escola, a consistência dos resultados de sucesso ou insucesso, situações anómalas justificadas por fatores exógenos de ordem positiva ou negativa, o clima organizacional da escola, a qualidade global da educação de uma escola, as diferenças da população em termos de contexto familiar e académico, o número de alunos por turma ou escola, a percentagem relativa de alunos internos, o número de alunos externos a realizar os exames.

Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Universidade do Porto, Gil Nata e Tiago Neves, afirmam que os *rankings* apenas mostram a qualidade dos alunos que fazem os exames, não a dinâmica e mérito das escolas, considerando que não é traçado um retrato real da vida e qualidade das escolas, uma vez que a unidimensionalidade do estudo, baseado apenas nos resultados dos exames, compromete a seu valor em absoluto. Defendem, ainda que os *rankings* das escolas, como são elaborados em Portugal, não só não dão conta da real qualidade das escolas por se basearem apenas nos resultados dos exames, como até falham naquela que os seus defensores apresentam como sendo a sua

principal vantagem: a objetividade (Nata e Neves, Público, 2013). Esta nova leitura da “opinião pública”, mediante os resultados dos exames e sua posição numa lista ordenada passou a ser

“fonte de acrescida preocupação ou motivação para os responsáveis dos estabelecimentos de ensino portugueses *pensarem e desenvolverem* medidas de âmbito pedagógico e organizacional que lhes permitam obter um resultado mais positivo no *ranking* escolar” (Melo, 2009, p. 211).

Assim, em Portugal, no caso dos fluxos escolares de alunos, podemos afirmar que a *carta escolar* orienta o processo de distribuição dos alunos, mas em dois períodos distintos: nos anos oitenta, tempo de grande expansão e massificação da escolaridade, com grande tónica na procura, com os responsáveis dos estabelecimentos a desenvolverem estratégias clandestinas de seleção de alunos; um outro tempo de grande oferta de espaços educativos e de retração da frequência de alunos, invertendo, portanto, o processo para a ênfase na oferta de vagas excedentes, sendo as famílias a desenvolver estratégias, também clandestinas, de seleção de escolas (*Idem*).

O estudo empírico levado a efeito por Barroso e Viseu (2003) conclui que, na passagem dos alunos do 9.º para o 10.º ano de escolaridade, há um desvio significativo entre o fluxo de alunos esperado mediante os critérios da carta escolar e o resultante das suas preferências. Este resultado mostra claramente a existência de fenómenos de escolha da escola por parte das famílias, variando conforme os destinos e o público escolar que a frequenta, dependendo da mobilidade e atratividade que tem na sua base diversos fatores. Segundo os autores do estudo pode-se firmar “a existência de processos informais de escolha da escola explica que se comece a assistir, na regulação dos fluxos escolares de alunos, a uma progressiva passagem de uma ‘lógica da oferta’ a uma ‘lógica da procura’” (*Idem*, p. 158) - escolas aparentemente iguais que são desigualmente atrativas. Só as famílias mais informadas são capazes de fazer opções e de se mobilizar, no sentido de fazerem opções estrategicamente melhores, em função dos projetos de vida que têm para a educação dos seus filhos. Admitimos que os *rankings* da escola sejam instrumentos mobilizados no momento da escolha por parte daqueles que são capazes de os fazer.

O ensino privado em Portugal tem sofrido uma evolução quanto à sua expansão e dado resposta a inúmeras famílias que o procuram. No caso dos estabelecimentos de ensino privados sem qualquer tipo de vínculo com o Estado, as famílias que o frequentam não têm hipótese de beneficiar de algum apoio financeiro; escolas com CS com o Estado com apoio a famílias que

comprovem rendimentos baixos e que não estão sujeitas à zona residencial/pedagógica a que pertencem; podem também ser escolas privadas com contratos de associação com o Estado, sendo essas escolas subsidiadas e detentoras de uma zona pedagógica definida para dar resposta às famílias que estão no seu limite territorial. As tabelas seguintes dão-nos uma leitura da realidade e da evolução da presença de alunos no privado nos vários níveis de ensino e uma perceção mais clara da representatividade de estabelecimentos de ensino e de alunos que frequentam o ensino privado.

Quadro 1 - Alunos matriculados no ensino privado, segundo o nível de ensino/ano letivo

Ano letivo	Total Educação	Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário
			Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
1974/75	158 730	38 550	116 464	57 187	25 363	33 914	3 716
2007/08	329 295	124 304	135 800	52 824	30 052	52 924	69 191

Note. Fonte Direção Geral de Estatística (vol. II)

Quadro 2 - Estabelecimentos de ensino privado, segundo o ensino ministrado/ano letivo

Ano letivo	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
1974/75	634	666	316	316	341
2007/08	2 172	529	245	338	381

Note. Fonte Direção Geral de Estatística (vol. III)

3- Os pais e a escolha da escola privada

As políticas de livre escolha de escola estão ancoradas em diversas convenções internacionais, nomeadamente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1948, que refere que “Os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que desejam para os seus filhos” e a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, que afirma que “O Estado deve respeitar o direito dos pais de assegurar uma educação em conformidade com as suas convicções religiosas e filosóficas”. Nas gerações passadas a relação entre as famílias e a instituição escolar não se colocava enquanto um problema da decisão individual, de um modo tão intenso, pois havia grande homogeneidade entre os estabelecimentos de ensino e a população por eles frequentada. Partindo do princípio de que os pais são os que melhor conhecem os filhos e desejam o seu melhor percurso académico, é defensável que a escolha da escola se traduzirá numa maior motivação da criança ao estar na escola que foi a sua primeira opção. Temos também de nos colocar no lado daqueles que não tiveram oportunidade de escolher, uma vez que as famílias dos diferentes meios sociais são desigualmente equipadas no que se refere às condições necessárias à boa escolha da escola e por outro lado, os critérios utilizados na escolha variam significativamente de natureza consoante o meio social. Portanto, de um lado o sucesso dos admitidos e do outro a desilusão dos excluídos. Nesta linha de raciocínio, Sá salienta que “Genericamente os autores não negam que alguns possam ter beneficiado, o que discordam é que os ganhos tenham sido socialmente repartidos (2004, p. 311).

A agenda política e as racionalidades nas reformas educativas que se têm verificado nos países mais industrializados e gerado leituras mais polémicas, consiste no direito dos pais escolherem a escola que desejam para os seus filhos, colocando a tónica na promoção da eficácia e eficiência das organizações educativas públicas, na diversidade da oferta educativa, na maior responsabilização do produtor perante o consumidor, sempre associado a uma eventual melhoria do desempenho das escolas e dos alunos. Segundo Ball (2002) as forças de mercado são apresentadas como soluções para os problemas escolares de custos, controle e qualidade e estimulando os pais a uma poderosa ideologia de mercado. Numa pesquisa empírica realizada na cidade de Londres, entre os anos de 1991 e 1994, onde foram analisados os discursos dos pais em torno das suas escolhas das escolas, os autores do estudo (Ball, Gewirtz Bowe, 1994)

criaram uma tipologia onde identificam três tipos-ideais fortemente ligados à classe social de pertença:

- os “privileged/skilled choosers” formado pelo grupo de pais de classe média que denota uma forte propensão à escolha, uma grande valorização do ato de escolher, uma grande capacidade de discriminar os diferentes tipos de escolas, conseguindo descodificar o sistema escolar, avaliar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas das escolas, conseguindo lidar com as diversas informações dos media, sem se tornarem presas fáceis da propaganda e do *marketing* veiculado pelos estabelecimentos de ensino. O capital social e cultural deste grupo de pais permite-lhes escolher escolas prestigiadas e de elite de difícil acesso, onde é perseguido um conjunto de características da escola (*ethos, performance, clientela, dimensão, lugar ocupado nos rankings, projeto educativo*) que se adequem às características do filho, de modo a que se aplique na perfeição a fórmula “the best school is the right school”;

- os “semi-skilled choosers” de onde farão parte um grupo socialmente misto, que se apresenta com forte inclinação para a escolha, mas que não se sente preparado para tal, por falta de capacidade de discriminar o funcionamento dos sistemas de ensino e se sentirem desprovidos de capital cultural e de relações sociais que os ajudem a implementar, eficazmente, as medidas implícitas ao ato de escolher. Nogueira (1998) salienta a discrepância entre as ambições da escolha e a possibilidade concreta de as realizar. Alguns autores designam este grupo como os *outsiders*, relativamente ao sistema de ensino, porque incapazes de decifrar as mensagens polissémicas da cada instituição escolar e inábeis para as distinguir. Os critérios de decisão são objetivos, como a *performance* e reputação de cada escola, mas assentam também as suas decisões nas opiniões alheias de alguém próximo que sintam que estará mais apto e competente. As descrições que fazem da escola são gerais referindo os seus aspetos positivos e negativos, sempre baseados em comentários e informações que conseguem captar dos estabelecimentos educativos. A fórmula mais adequada a este grupo será “good school, rather than the right one”. Este grupo não é também, como o primeiro, isento à composição social do público da escola, revelando conhecimento de alunos pertencentes a minorias étnicas, valorizando essa presença como uma experiência cultural diversificada e enriquecedora para a vida numa sociedade multicultural;

- os “disconnected choosers”, grupo essencialmente composto por famílias de classe operária, geralmente com baixo nível de instrução, mostrando-se pouco ligados à escolha do

mercado escolar e à participação enquanto consumidores da educação. A sua percepção da escola assenta em fontes de informação informais e limitadas e numa restrita experiência que os faz operar numa estrutura superficial de escolha. Os critérios de escolha deste grupo baseiam-se numa lógica prática, resultante das condições socioeconómicas das famílias que lhes impõem um registo pragmático como o contexto local, a proximidade da residência, os transportes, a segurança, baseando-se na crença de que as disposições para a aprendizagem são inatas e independentes do ambiente educativo;

Na mesma perspetiva, a sociologia da educação de Pierre Bourdieu (1998, referido por Nogueira, 2004) fornece um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. De salientar que a posse do capital cultural (muito superior ao económico), possibilita o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura da escola, decisivas na explicação das desigualdades escolares, pois os códigos intelectuais, linguísticos, disciplinares que a escola vincula e sanciona são decisivos para a rentabilização pedagógica do aluno com toda a sua *bagagem socialmente herdada*. A educação escolar, no caso de alunos oriundos de um contexto culturalmente favorecido, seria uma espécie de continuação da educação familiar, favorecedora do êxito escolar, enquanto que para grupos desfavorecidos essa cultura de escola será algo estranho, distante ou mesmo ameaçador dos seus valores de referência. Bourdieu salienta a importância do capital social como instrumento de acumulação do capital cultural, referindo, portanto, a reprodução das desigualdades iniciadas no meio social e continuadas no percurso escolar. Nesta linha o autor distingue três conjuntos de estratégias de investimento escolar que seriam adotados tendencialmente por grupos sociais diferenciados: as classes populares, mais pobres em capital económico e cultural, fariam um investimento baixo na educação, sempre numa lógica pragmática da necessidade, uma vez que o mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Mediante esta evidência a vida escolar dos filhos não seria acompanhada de um modo muito sistemático, não havendo, conseqüentemente, uma cobrança intensiva em relação aos sucessos escolares, uma vez que as aspirações eram baixas e seria esperada uma carreira escolar mais curta que desse ligação rápida a uma inserção na vida profissional; as classes médias, ou pequena burguesia, tenderiam a fazer um investimento forte e sistemático na escolarização dos filhos, uma vez que são possuidores de um capital cultural que já lhes permite apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos. Este grupo tem

expectativas quanto à preparação que a escola imprime na preparação do futuro profissional, pois foi o grupo social que ascendeu fruto da escolarização e, portanto, acredita e investe na educação como promotora desse caminho de sucesso; as classes de elite económica e cultural investem fortemente na educação e em todo o processo de seleção da melhor escola, mas de um modo quase *laxista*, pois encaram como natural o sucesso educativo, sendo uma continuidade de uma realidade que perpetua e se impõe (Nogueira, 2002). Nesta perspetiva é evidente a constatação de uma correlação entre desigualdades sociais e escolares, por mais que o acesso e condições do ensino sejam democratizadas, quando se considera que

“a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, nomeadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade do trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter” (Nogueira, 2002, p. 32).

Esta leitura de sobrevalorização do código social, de perpetuação da dominação social é considerada algo fatalista, uma vez que existe um conjunto de variáveis internas ao sistema de ensino, desde princípios pedagógicos adotados, questões organizacionais da escola, relações de proximidade, critérios de avaliação, etc. que serão aspetos decisivos no desempenho escolar, na capacidade de analisar a realidade e no conseqüente processo de decisão.

A partir dos estudos apresentados podem ser feitas duas leituras: a primeira é que apesar da complexidade do processo de escolha do estabelecimento de ensino este está fortemente correlacionado com a posição sociocultural da família; a segunda conclusão é que nos países afetados pelas políticas neoliberais da educação, a escolarização voltou a ser vista como um bem privado e a escolha da escola constitui o maior fator de manutenção ou até fortalecimento das diferenças e oportunidades educacionais, onde “a escola aparece justa e ‘neutra’ no seu funcionamento, enquanto as desigualdades sociais é que são *diretamente* a causa das desigualdades escolares” (Dubet, 2003, p. 32), considerando que a escola não é mais “inocente”, estando na sua natureza ser reprodutora e transformadora das desigualdades sociais em escolares. Nas escolas de massas cada vez mais complexas, os mecanismos de aprofundamento das distâncias são reforçados por todos os processos implícitos que estão na base do *mercado* escolar. Nas políticas da escolha da escola há uma concentração de alunos por classe social e desempenho académico, mesmo que disfarçado por algumas formas não explícitas, mas subtis, pois surgem sempre em prol de razões pedagógicas ou organizacionais,

mas que canalizam os alunos com um perfil cultural mais próximo, perpetuando a ordem social, no sentido de que

“os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos subtis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados” (*Idem*, p. 36).

Na problemática da escolha da escola, Sá (2004) refere que os estudos questionam a consistência entre as intenções declaradas de liberdade de opção que se cruza com a competição e, conseqüentemente, a melhoria clara e incontestável dos resultados alcançados no desempenho acadêmico dos alunos.

Esta nova linha orientadora da política educativa, segundo alguns, reflete um esforço de democratização da escola, num movimento reivindicativo de maior envolvimento interventivo dos pais na educação dos seus educandos, admitindo que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos; outros defendem que esta é apenas e só uma forma encapotada de alimentar um sistema educativo seletivo que pretende vincar e perpetuar as desigualdades sociais e culturais existentes nos grupos sociais.

“(…)certos autores alertam para a agenda oculta destas políticas, nomeadamente para o reforço da discriminação social e étnica e para o acentuar das iniquidades embrulhadas sob a forma de diversidade de oferta e respeito pela liberdade individual e da soberania do consumidor” (*Idem*, p. 306).

A influência das ideias neoliberais, a democratização e a mercadorização da educação são marcantes em toda a compreensão do fenómeno de escolha nas práticas das famílias no que concerne à opção da escola. Nesta linha, em 1992, François Héran, investigador francês, liderou uma vasta sondagem sobre as práticas educativas, com uma amostra representativa de 5.300 famílias francesas, onde pretendia aferir o seu investimento material e simbólico na escolaridade dos filhos e no processo da escolha da escola. A partir desta fonte de dados surge, em 1996, uma outra pesquisa do mesmo sociólogo que trata a questão da escolha da escola pelas famílias. Em França, desde 1963 que institucionalmente existe uma lei de setorização *A carte scolaire* que determina a área geográfica do domicílio que cada aluno tem de frequentar, na rede pública. A partir da década de 80, há pressões para a flexibilização da lei e surgem três alternativas para as famílias optarem: escola particular, a escola pública escolhida ou a escola pública atribuída. As duas primeiras consideradas escolhas ativas, usadas por um terço da população e a terceira como uma escolha passiva, com cerca de dois terços da população a sentir-se resignada com a escola definida. Como conclusão, o autor refere que o comportamento

da escolha varia significativamente quando se passa de um grupo social a outro, sendo a procura ativa pela melhor escola própria dos grupos sociais favorecidos cultural ou economicamente. Há portanto uma hierarquia social da escolha que distingue, segundo o autor, uma *minorité choisissant* de uma maioria, composta por famílias de meios populares, para quem a livre escolha da escola não é uma realidade. A posse de um capital de informações sobre o universo escolar constituirá uma vantagem social, pois conseguem avaliar e distinguir projetos educativos, consultar *rankings* fornecidos pela imprensa, analisar o *ethos* próprio de cada escola, adotar estratégias racionais de avaliação, enquanto as famílias das camadas populares usam, quase exclusivamente, o expediente “boca a boca”. De salientar que na escolha da escola tem de se valorizar o sistema de valores dos pais, os valores religiosos, pedagógicos, a aspiração ao êxito escolar, desejo de seletividade nos relacionamentos sociais, mas só uma pluralidade de fatores e pontos de vista se entenderá o fenómeno complexo da escolha.

Robert Ballion (1980) realizou um estudo para o Ministério da Educação francês, uma série de pesquisas sobre as relações entre a oferta da escolarização e a procura por parte dos usuários. O autor parte da constatação que a atitude das famílias mudou radicalmente na determinação com o estabelecimento de ensino, considerando que passaram de “usuários cativos”, a quem não eram solicitadas escolhas, a “consumidores de escola” em que se transformaram. Segundo as razões que levam as famílias a escolher a escola, Ballion (*Idem*) opõe as *condutas avaliatórias* e as *condutas funcionais*, sendo que, nas primeiras há uma escolha pelas características educativas ou pedagógicas de determinada escola que são tanto mais frequentes quanto mais se está numa posição elevada a nível escolar e social; o segundo tipo de condutas tem a ver com razões de conveniência prática, sendo característica desta posição as famílias de classes mais populares. Há portanto, o reconhecimento do papel crucial do capital cultural nas condutas de escolha, sendo que são os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm a máxima rentabilidade dos seus investimentos educacionais, definindo uma estratégia na condução de todo o processo.

Capítulo II – Modelos de Análise Organizacional e de Decisão da Escola Privada

1 – As racionalidades nas organizações educativas

O estudo das racionalidades nas organizações educativas, especificamente, na escola, tem como base a identificação dos interesses, lógicas e objetivos que lhe estão subjacentes. O próprio conceito de organização assume conotações divergentes consoante o ângulo de focalização, as “lentes políticas” e as perspectivas que lhe estão subjacentes. As racionalidades acontecem paralelamente às atividades que se realizam, às decisões que se tomam e à comunicação estabelecida entre os atores organizacionais, podendo resultar estratégias e negociações para encontrar a resposta em conformidade com a realidade apresentada. Para situarmos a problemática da decisão parental, focaremos os modelos organizacionais mais pertinentes relativos a entidades complexas como a escola, com a convivência de inúmeras racionalidades que aí deambulam, recusando uma conceção unilateral ou absoluta. Quanto maior for a descentralização, a autonomia da escola, a participação democrática dos pais, mais a questão da decisão ganha protagonismo, porque a liberdade responsável de decidir, intervir e atuar constitui-se como uma reivindicação e um direito inalienável (Carvalho, 2011). Nas organizações educativas será mais adequado falar em racionalidades, que muitas vezes são conflituais e concorrentes entre si, rompendo com a exclusividade característica de um tipo de racionalidade como que omnipresente na organização, uma vez que não entendemos os contextos educativos como realidades estáticas, rígidas e unidirecionadas na prática dos atores educativos. As organizações dificilmente se enquadram num tipo organizacional puro, correspondente a um único modelo teórico e teremos de recorrer a uma combinação híbrida para apreender as várias combinações que se jogam nas diferentes forças organizacionais e das quais resulta o seu dinamismo. A visão de uma faceta que se evidencia mais na organização, pautada pela formalidade, pela uniformidade e previsibilidade de comportamentos não exclui, a dimensão informal que é marcada pela incerteza, ambiguidade e conflitualidade que está subjacente aos processos (Silva, 2010). Entendemos a organização escolar como

“um espaço de convergência de ordens diversas e, nesse sentido, por parte dos atores educativos, abrange comportamentos de mera observância e de manifesta criação, de acomodação e de transformação, de aceitação e resistência” (Carvalho, 2011, p. 54).

As decisões na organização escolar estão *contaminadas* pelo cruzamento de tantas outras variáveis, fragmentos de características que circundam a ação de que fazem emergir todo um jogo de influências e forças negociais que se imiscuem no controlo (absoluto) do processo de tomada de decisões educativas. A possibilidade de combinação de racionalidades, numa linha

de descontinuidade e de desvio do previsível dentro de uma complexidade de razões e visões que enformarão todo o processo avaliativo das possibilidades que se apresentam como válidas e na perspectiva de ir ao encontro de se fazer o melhor, dentro das circunstâncias, parafraseando Simon a *arte dos possíveis*. À natureza e ao caráter polifacetado da realidade organizacional, marcada por distintos graus de conformidade e infidelidade institucional (conceito de Lima 1992, aplicado às práticas desviantes do normativismo burocrático), têm sido desenvolvidos e aplicados *construtos* teóricos que “procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto que, por essa via, se alcançará ‘um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo, possivelmente mais condizente com a realidade (Sá, 2010, p. 153).

Per-Erik Ellstron (2007) refere a importância de uma articulação entre as diferentes perspectivas e contributos de cada modelo, pois cada um enfatiza um aspeto, uma visão parcelar diferente das organizações, dando, apenas, uma compreensão focalizada num ponto de análise. No sentido de conseguir uma leitura mais sistémica e compreensiva da realidade educativa propõe uma integração de quatro modelos organizacionais (o racional, o político, o sistema social e o anárquico) cada um colocando as suas *lentes* específicas

“e em vez de vislumbrar quatro modelos como alternativas mutuamente excludentes, eles são concebidos aqui como representando diferentes, até mesmo complementares dimensões da realidade organizacional das escolas” (p. 458).

O estudo da organização educativa, enquanto realidade complexa, não se enquadra num tipo organizacional puro, correspondendo a um único modelo teórico, portanto terá de ser feita uma leitura híbrida que apreenda a organização enquanto um jogo de combinações de diferentes forças e da qual resulta um equilíbrio dinâmico. Silva (2010) defende que a estratégia pluriparadigmática seja a mais adequada para focar as organizações educativas “uma vez que a adopção de apenas um modelo se revela insuficiente no que se refere ao estudo da complexidade organizacional na medida em que fornece apenas uma visão parcelar da organização” (p. 59).

A possibilidade de construção de uma imagem mais *estereoscópica* (Silva, 2010) da realidade organizacional exige que nos debruçemos sobre a análise de diversos modelos para que o enquadramento dos fenómenos educacionais não seja unifacetado, mas que faça a articulação de diferentes modelos teóricos e, nesse sentido, analise as características cujas dimensões se situam a um nível mais interpretativo e explicativo ou se posicione numa visão mais normativa e prescritiva da escola enquanto organização educativa, exigindo “uma

abordagem dialéctica onde os diferentes aspectos possam ser compreendidos na sua interacção e oposição (*Idem*, p. 61).

1.1. Modelo burocrático e racional

A burocracia preconizada por Max Weber, autor de referência para o pensamento e estudo organizacional, supõe um conjunto de características distintivas que assentam na centralização da estrutura da autoridade, comandadas hierárquica e formalmente, orientadas por metas pré definidas, num grau de formalização e complexidade elevados, na coordenação das tomadas de decisão e de máximo controlo, através do exercício da autoridade e das regras impessoais, na profissionalização de órgãos e funções, numa lógica de uma estrutura ideal e formalmente arquitetada pela direção da organização.

Nesta perspetiva, a tomada de decisão não é mais do que um processo de escolha racional, onde o decisor deve analisar todas as possibilidades e escolher aquela que permite maximizar a ação face aos objetivos desejados, num processo inteiramente racional e maximizador das alternativas e suas consequências, na antecipação e consistência entre meios e fins.

A dimensão burocrática da escola está presente de um modo bastante visível e orientador em toda a sua estrutura organizativa, numa lógica racionalista, tecnicista e ótima que se impõe de uma forma unilateral, como sendo única e irrepreensível a sua aplicação em todos os contextos e conjunturas. Sem dúvida que os normativos emanados do poder central se impõem e o seu cumprimento estabelece linhas orientadoras, definindo um padrão comum a todas as escolas, uniformizando procedimentos, delimitando objetivos, metodologias, cargas horárias, desenhos curriculares, parâmetros avaliativos, critérios pedagógicos e organizacionais, competências de órgãos e sua constituição. Segundo Costa (1996)

“enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objetivos da administração científica pretendidos por Taylor” (p.42).

Este é um modelo hierárquico no qual as decisões são elaboradas no topo da organização, numa relação vertical em que os de baixo devem obediência aos de cima. Este modelo caracteriza-se por uma elevada centralização, por uma baixa conflitualidade, caracterizada pelas formas de controlo, divisão do trabalho, existência de numerosas regras e regulamentos, pela rigidez e impessoalidade (Cotovio, 2004). A burocracia, enquanto conceito

unitário, empenhada na racionalização, sustenta a sua ação na produção normativa, uniforme e universal, fundamentando a sua crença de que se que podem controlar as atividades dos atores educativos, em função de normas gerais e abstratas

“pois o burocrata da educação acredita estar efectivamente habilitado a prever todos os gestos, todos os movimentos e intervenções do professor, numa tentativa de racionalização óptima – aspecto revelador de uma administração altamente burocrática” (Carvalho, 2011, p. 35).

Este modelo está muito presente na escola como organização educativa, pois a tomada de decisão é assente num conjunto de orientações legais, obrigatoriamente assumidas e seguidas, no plano da organização projetada e decretada que desvaloriza o plano da ação organizacional, sempre precedida por uma grande ponderação das várias ofertas educativas, avaliando as características de cada organização que formam o *ethos* específico de cada uma, marginais aos modelos centralistas e impositivos do Ministério da Educação. Estêvão (2008) reflete esta visão parcelar da realidade educativa quando afirma que

“o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas, é, por si só, analiticamente insuficiente, repetimos, para a explicação sociológica da estruturação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas (p. 183).

Daí a distância entre as inúmeras decisões vividas no contexto escolar e que não se integram nas teorias exclusivamente burocráticas, reprodutoras de uma ordem pré-definida no quadro formal-legal, difundidas como “receita” única e exclusiva para o funcionamento das organizações educativas. “A pretensa rigidez comportamental que a racionalidade formal difundia era frequentemente abalada por outras racionalidades que se cumpriam na criatividade e no espírito de iniciativa” (Carvalho, 2011, p. 37). À margem da lógica mecanicista e altamente linear na relação causa e efeito que encerra a perspetiva *apriori*, surgem as racionalidades de tipo *aposteriori* que confinam as decisões organizativas às características próprias, às especificidades de cada estrutura, na procura da melhor resposta contextualizada e ajustada a cada situação e não da otimização da medida, sempre no (re) desenhar de alternativas, dentro de uma margem de autonomia, nem sempre consentida, mas aceite como um desvio à imposição normativa que se exige na procura de respostas educativas ou organizacionais àqueles que estão *in loco* como atores reflexivos e decisores educativos. “É necessária uma abordagem dialéctica onde os diferentes aspectos possam ser compreendidos na sua interacção e oposição” (Silva, 2010, p. 61). Só após a tomada de decisões no campo será possível realizar

uma hermenêutica que possibilitará (re)ajustar e (re)construir possíveis desarticulações que possam estar em sintonia com as políticas que se pretendem implementar localmente e tendo em conta as características e os interesses maiores que são uma marca distintiva e que interferirão na definição do plano da ação da organização educativa. “Das decisões que a organização impõe (formalmente) aos actores, transitamos para as decisões que os actores produzem e que impõem à organização” (Carvalho, 2011, p. 41).

Segundo Costa, esta imagem organizacional assenta no princípio da racionalidade que se traduz

“(…) na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis, concentrando-se, por isso, enquanto modelo de análise organizacional(…) (1998, p. 44).

Em relação às organizações educativas, o modelo burocrático racional detém um conjunto de objetivos claros que orientam o seu funcionamento em critérios racionais de execução para todos os atores educativos e o controlo formal, assente em regras determinadas, *a priori*, enquanto conduta exigida, num sistema fechado, estabelecendo, claramente, a diferença entre “política” e “administração” (Estêvão, 1998). Neste modelo encontramos dificuldades de comunicação e de inovação que surgem, assim, a favor das organizações privadas como revela Estêvão “(…) uma vez que estas teriam uma vincada orientação de *mercado* que as mobilizaria para a competitividade, para a flexibilidade, para a eficiência e para a responsabilização perante a clientela” (1998, p. 180).

A teoria clássica da decisão resulta de um processo racional, através do qual os decisores escolhem a melhor das alternativas para atingir os objetivos pretendidos. De acordo com esta teoria, os decisores, conhecendo as metas desejadas, analisam a informação, identificam e avaliam as alternativas e decidem por aquela que representa a melhor escolha, sem margem de autonomia, numa linha de “domesticação” organizativa e política, evitando tensões, posturas críticas e emancipatórias, próprias de uma cultura reflexiva, responsável e de um verdadeiro espírito de cidadania democrática, sendo mesmo importante e central o controlo político-administrativo (Carvalho, 2011).

A abordagem da organização na perspetiva burocrática privilegia a rigidez e previsibilidade da estrutura, traduzindo as funções diárias em atividades rotineiras e conformistas, numa racionalidade puramente técnica e centrada no cumprimento das ordens

que emanam da cadeia de comando, numa linha vertical, na lógica da autoridade das linhas da obediência, ficando bem espelhada “a capacidade do aparelho burocrático para funcionar como garante da ordem instituída, recorrendo a dispositivos de controlo e coerção que são exercidos em nome da estrutura de poder a quem a serve” (Silva, 2010, p. 101). No entanto, não deixa de ser uma estrutura de regulação, que se diz meramente técnica, mas quando assume ou se opõe a determinadas orientações políticas, mesmo que obedecendo à superioridade da lei, deixa para trás o seu papel de neutralidade absoluta.

Nas organizações educativas privadas a presença de traços burocráticos marcantes é incontestável, no entanto, a questão da uniformidade subjacente à cultura burocrática reduz a vida escolar à valorização cega e exclusiva da lei, enquanto estrutura burocrática essencialmente estática, vista como um colete-de-forças que pode ocultar a vida escolar e distanciar-se de toda a estrutura multiforme propicia a uma constante reconstrução da cultura organizacional da escola.

Os atores implicados no processo educativo têm de criar um distanciamento dessa rigidez normativa, pois na interação diária do agente educativo está presente uma dinâmica mais complexa e multidimensional, característica do contexto organizacional escolar.

1.2. Modelo político

Os modelos políticos constituíram-se na sequência de profundas alterações a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas, na perspetiva de entender as organizações dominadas pelas características da divergência e da incerteza e que consistiu na inversão dos pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos, tais como a racionalidade e a previsibilidade organizacional. Estes modelos recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cede o lugar à heterogeneidade e a harmonia é substituída pelo caos.

“As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, a semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (Costa, 1996, p.78).

A aplicação do modelo político à escola nem sempre será evidente, pois enquanto organização é controlada centralmente pelo Estado, não deixando grande margem de autonomia

e de espaço de intervenção dos indivíduos que dela fazem parte, “devido aos efeitos de socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado”(Lima, 1998, p.66), mas, claramente, caracteriza a heterogeneidade dos diversos atores educativos na aplicação de interesses divergentes, numa linha de conflitualidade na intervenção educativa.

O modelo político assume a diversidade e a contradição entre os objetivos dos diferentes atores organizacionais que se degladiam por defenderem interesses e pontos de vista divergentes e, neste sentido, toda a organização é entendida como uma arena. O comportamento humano influi na organização que é composta por atores políticos, participantes e dotados de vontade própria de lutar pelos seus interesses.

A escola como organização é considerada um sistema político que apela à aplicação de características essenciais deste modelo na presença do conflito, na negociação de interesses e na busca de consensos, pois a grande diversidade de crenças e interesses dos seus membros origina a tentativa de cada um deles defender o seu ponto de vista, numa luta de poder e de influência políticas, mas como um fenómeno natural e não perturbador da vida organizacional. As escolas são espaços de “disputa ideológica”, lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, numa “micropolítica” própria e que se distancia do conceito mais clássico e característico das organizações (Ball, 1987).

Estêvão enfatiza esta dimensão quando afirma que “a actividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são *normais* e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças”(1998 a) p. 184).

Surge com maior frequência em situações em que o poder de decisão está relativamente distribuído (fraca centralização) por grupos de interesses. Nesta concepção, o critério primário não é a decisão “certa” mas uma decisão que seja aceitável para todos os elementos e para os grupos que representam, numa negociação e outros modos de resolução de conflitos, perseguindo os consensos possíveis. A tomada de decisão é encarada como um reflexo das relações internas de poder onde os diferentes actores procuram controlar as variáveis críticas para a redução da incerteza na organização.

Os modelos políticos partem de pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio, onde o conflito é perspetivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um

exclusivo de líderes formais. O modelo político põe em realce o caráter endêmico do conflito e considera mesmo que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e não se concentrar na totalidade do sistema. Assim, este modelo realça as organizações educativas como arenas de luta e liberdade e quer a estrutura da organização como a definição de objetivos obedece a um processo conflitual, onde a marca dos processos decisórios é política na determinação da agenda organizacional e nas metas prioritárias definidas pelos grupos dominantes. Sá (1997) reforça esta ideia quando refere a estrutura das organizações como “campos de batalha” onde são travados duros combates e onde os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã, numa lógica de correlação de forças, num espaço de competição onde cada ator social usa, estrategicamente, a sua força e liberdade, mas preservando o controlo das “áreas de incerteza”. Para além desta luta e distância entre os objetivos e os interesses individuais ou coletivos, qualquer contexto organizacional exige sempre um mínimo de consenso (para além de todos os dissensos) que permita a integração, articulação e operacionalização de medidas que garantam um mínimo exigível de eficácia organizacional. Em toda a interação há um jogo de forças onde cada um dos atores sociais mobiliza a liberdade, poder e ideologias que irão exercer a sua força, na procura de uma estabilidade organizacional que a fará ter “vida própria” e prosseguir o seu percurso.

São várias as metáforas usadas por vários autores para as organizações, desde “sistemas políticos”, como “contextos sociais atravessados por relações de poder”, ou “arenas políticas” que albergam uma grande complexidade de indivíduos e grupos, tendo estes diferentes metas, valores, crenças, perceções da realidade que se (des)encontram na luta pelo poder e destroem o mito do *one best way* (Estêvão, 1998).

Neste modelo os processos de tomada de decisão desenham-se como processos de negociação complexa, sendo necessário aos atores mobilizar estratégias dos seus recursos de poder, com o objetivo de influenciarem as decisões e converterem, efetivamente, os seus valores e as suas metas.

A organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada indivíduo ou grupo tem os seus interesses e utiliza a sua margem de liberdade, estrategicamente, com vista à sua defesa. O palco das organizações é um espaço mobilizador das forças de poder, entre os interesses divergentes, num clima de disputa permanente.

“Mecanismos burocráticos e políticos podem, então ser desencadeados com o objectivo de procurar respostas que satisfaçam os interesses em conflito, tentando manter a ordem

dentro de limites admissíveis, ou seja, dentro de padrões que não comprometam a coesão estrutural nem a funcionalidade da organização” (Silva, 2010, p. 102).

Nesta linha, o poder é assumido como uma dimensão essencial da organização, sendo determinante nas estratégias de tomada de decisão dos atores organizacionais, reflexo do resultado de negociações e de lutas internas entre diversos interesses, senso assim, o *locus*, por excelência, de manifestação de poder.

A aplicação do modelo político às organizações educativas privadas, em particular, consiste na visão sistêmica da realidade organizacional dos processos internos, desde os trâmites da comunicação, ao reconhecimento da autoridade, ainda na passagem da informação e na linha de interação entre os membros da organização. Na realidade pluridimensional, característica da escola, o conflito existente entre os diferentes grupos de atores é próprio e os processos de decisão, essencialmente políticos, onde se negociam margens de liderança, de influência de poder, na mediação de responsabilidades, resultam na reorganização de poder partilhado entre os diversos atores na organização educativa.

1.3. Modelo (neo) institucional

Este modelo visa oferecer uma perspectiva para a análise de algumas dimensões das organizações educativas com o contributo preponderante de J. Meyer & B. Roman (1997), citado em Estêvão (1998) que se destaca do primitivo institucionalismo por uma menor acentuação política e conflitual da tomada de decisões a favor da estabilidade, da legitimidade e da “compreensão comum”, realçando o papel simbólico da estrutura formal. Este modelo, ao mesmo tempo, pretende ultrapassar as limitações do modelo da escolha racional, relativizando os processos normativos e favorecendo os processos cognitivos e sistemas simbólicos, aspetos essenciais para a legitimação das formas organizacionais, uma vez que “as organizações não são apenas, nem sequer essencialmente, sistemas técnicos, realçando a dimensão simbólica e sobretudo enfatizando a importância dos ambientes institucionais na definição/construção da realidade social” (Sá, 1997, p. 165).

As organizações conformam-se aos imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas, designadamente, quanto ao sentido da sua existência; então, e de um modo cerimonial, investem na identificação com as definições institucionais, estruturam-se com categorias rituais, mantêm alta discricção interna evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à

eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a “lógica da confiança” e da “boa fé”, a qual vai unir a ação à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização (Estêvão, 1998). Na perspectiva institucional, a legitimidade afere-se pelo alinhamento cultural, pelo apoio normativo e pela consonância com as regras e leis relevantes. Nesta perspectiva,

“as organizações educativas privadas são elas também organizações eminentemente institucionalizadas, ou seja, são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; isto é, elas são escolas porque parecem escolas, porque se estruturam com categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade” (*Idem*, p. 208).

O facto destas organizações educativas privadas estarem menos sujeitas que as escolas públicas a pressões de natureza política, mas comparativamente mais expostas à ordem institucional de mercado, podem apresentar, eventualmente, uma estrutura menos elaborada, uma menor complexidade administrativa e maior coerência programática que as escolas públicas. Este aspeto é também relevado por Estêvão e acresce ainda que “o grau de complexidade estrutural das organizações educativas privadas continua a ser menor, embora globalmente não se afaste muito do verificado nas escolas públicas” (*Idem*, p.209).

Podemos salientar a confluência do contexto organizacional, as pressões do ambiente externo sobre as políticas organizacionais, considerando que a existência da organização depende dessa atenção e de uma grande capacidade de adaptação também dos atores organizacionais, que determinam o “formato dominante” do processo de tomada de decisão, enfatizando mecanismos institucionais que permitem às organizações “manter a face”, isto é, permanecerem socialmente legitimadas e, conseqüentemente sobreviverem. As organizações são entendidas como sistemas interdependentes do meio e interpenetradas por vários elementos da sociedade racionalizada, ainda dependentes das políticas e das regras supraorganizacionais (*Idem*). As organizações conformam-se com os imperativos culturais mais amplos, seguindo os padrões de comportamento vigentes, investindo em cerimoniais e rituais socialmente aceites, de modo a não levantar questões sobre a eficácia e eficiência da sua estrutura e a não ser posto em causa o sentido da sua existência, investindo na coesão da organização.

As organizações estão interdependentes do meio, numa relação de confiança, unindo a intenção à ação, mantendo coesas as organizações. Estas têm de ganhar identidade e legitimidade pela estrutura institucional, ou pelas regras culturais e sociais, pois “para que os

'produtos' da escola possam ter curso nesse mercado é necessário que obedeçam a uma determinada padronização" (Sá, 1997, p. 170).

Neste modelo a interdependência do meio obriga as organizações a ganhar identidade, e promover a lógica da confiança conferindo sentido legítimo à instituição, sendo reconhecida como tal na sua estrutura, dando-lhe um sentido eminentemente simbólico (Estêvão, 1998). O mesmo autor refere ainda a relevância dos mecanismos institucionais que permitem à organização ter a imagem expectável, investindo no cerimonial das relações verticais da escola com o Estado, enquanto ator institucional privilegiado, atendendo à identificação com as definições institucionais, estruturando-se com categorias rituais para tentar manter a coesa a organização (*Idem*). Sá reforça esta ideia quando afirma que "A organização, para manter a sua legitimidade e obter apoio externo, necessita de incorporar na sua estrutura os elementos institucionalizados, tornando-se assim estruturalmente isomórfica com o seu ambiente institucional" (1997, p. 163).

O contexto educativo português, com um sistema político e administrativo altamente centralizado, o Estado assume um papel de grande relevância e os estudos indicam que este modelo aplicado às organizações educativas privadas, estão menos expostas a pressões de natureza política que as públicas, mas estão mais sujeitas às pressões institucionais do mercado, levando a uma consequente necessidade de investimento institucional na cerimonialização das relações com os atores e os meios. O estilo de gestão político-simbólico dos responsáveis das organizações educativas privadas é condicionado pelas linhas macropolíticas estatais, mas conduz a um inevitável investimento em mudanças que restaurem a confiança, nos aspetos cerimoniais de envolvimento dos atores dentro e fora das fronteiras da organização considerado vital para a sobrevivência das organizações educativas (Estêvão, 1998).

Surgem, portanto, linhas de análise onde se inscrevem propostas teórico-conceptuais diferenciadas que rompem com as suposições racionalistas antes enunciadas, contrapondo-lhes teses alternativas, privilegiando focalizações que captam a realidade organizacional com outras lentes "(...) cuja explicação não pode ater-se exclusivamente à reiteração da predominância da racionalidade técnica mas também à adopção cerimonial de mitos institucionalizados acerca de formas organizacionais legítimas" (*Idem*, p. 211).

Este modelo aplica-se claramente às organizações educativas privadas, pois são as que estão mais expostas à ordem institucional do mercado, dado o seu contexto e especificidades

terão de fazer um investimento superior na cerimonialização para apresentar o seu *produto*, tanto nas relações com os atores sociais, como no *encantamento* dos seus *clientes*. A necessidade dos responsáveis das escolas privadas em investir nas mudanças que avivem ou restaurem a confiança dos *consumidores* é uma preocupação que se aplica a todos os atores que se situam dentro ou fora das fronteiras da organização educativa e que as legitimam e as tornam idóneas nos códigos sociais coletivos.

Capítulo III – Entre as Teorias e as Razões Subjacentes à Escolha da Escola: um Estudo de Caso

1 - Metodologia

Assumindo uma postura de principiante na área da investigação, com todas as limitações daí decorrentes, delineamos estratégias exequíveis, ao recorrer a meios que estavam ao nosso alcance e nos poderiam dar leituras da realidade em estudo que fossem pertinentes e críticas para o estudo em questão. Numa análise modesta e realista sobre o nosso trabalho de investigação, adotamos uma postura de seriedade na compreensão do caso que nos propusemos estudar, numa procura da verdade (não no sentido absoluto), mas sem a pretensão que o seu contributo traga progressos nos quadros conceptuais das ciências sociais, nos seus modelos de análise ou nos seus dispositivos metodológicos, mas apenas “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.19).

1.1. Formulação do problema e da pergunta de partida

“Ao formular uma pergunta de partida, um investigador deve assegurar-se de que os seus conhecimentos, mas também os seus recursos em tempo, dinheiro e meios logísticos, lhe permitirão obter elementos de resposta válidos” (*Idem*, p. 37).

Pretendemos fazer uma pergunta de partida, no sentido de apurar e perceber as razões que estão na base da decisão quanto à escolha da escola, não tendenciosa, despida de ideias preconcebidas e com significatividade para os encarregados de educação, uma vez que fizeram uma opção, assente nas suas motivações. A pergunta de partida consistiu num primeiro fio condutor que ajudou na orientação das leituras exploratórias e quanto mais se tornou preciso melhor guiou a nossa investigação uma vez que “*moldando* a sua pergunta de partida que o investigador inicia a ruptura com os preconceitos e com a ilusão da transparência” (*Idem*, p. 46).

De referir que a pergunta de partida definida reúne os níveis de exigência que se impõe uma pergunta adequada: clareza, pois está expresso o que pretendemos elucidar e compreender, numa linha de entendimento da realidade que se pretende estudar de forma precisa, concisa e unívoca; exequibilidade, uma vez que é perfeitamente realista e possível o estudo que nos propomos na medida em que o orientamos para um grupo de pais específico e delimitado de uma organização educativa; pertinência, por ser um assunto que está na ordem do dia, em termos sociais e políticos, com o anúncio que tem sido feito pelos responsáveis

governamentais sobre a possível abertura à liberdade da escolha da escola como uma realidade anunciada para breve, mudando completamente o paradigma da obrigatoriedade de frequência da escola da proximidade da área da residência. Do ponto de vista teórico, a pergunta de partida deverá evitar formulações que lhe confirmem um carácter moral, preditivo e filosófico, pois pretende-se compreender os factos através de uma investigação científica e não julgá-los a partir de valores morais dos investigadores. Nesta linha de pensamento, formulamos a seguinte pergunta de partida:

Quais as razões que levam os Encarregados de Educação a escolher uma determinada escola privada?

Consideramos igualmente importante a formulação de outras questões que, no nosso entender, ajudariam a definir o objeto da investigação e que iriam orientar o nosso estudo:

Qual o enquadramento político que subjaz ao aparecimento de escolas privadas?

A escolha da escola é fortemente correlacionada com o capital sócio cultural da família?

A que grupos socioculturais pertencem os pais que escolhem esta escola privada?

Há diferenças entre as razões de escolha da escola entre pais de diferentes grupos socioculturais?

A publicação dos *rankings* das escolas é um fator ponderado e considerado aquando a escolha da escola privada?

1.2. Hipóteses de investigação

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.119).

Os mesmos autores acrescentam que uma verdadeira investigação tem de estar alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado, assente no trabalho realizado na fase exploratória, estruturado em torno de uma ou de mais hipóteses, que representam uma pressuposição sobre a realidade estudada, “uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente” (Bell, 2008, p. 39). O objetivo de se testar uma hipótese é determinar a probabilidade de ser sustentada pelos factos, sendo uma expectativa geral acerca da relação ente duas variáveis.

As hipóteses oferecem ao investigador uma linha de orientação e dão à investigação o fio condutor quanto à questão da pesquisa inicial, uma vez que o seguimento do trabalho será no

sentido de testar as hipóteses, confirmando ou infirmando o seu valor, ao confrontá-las com os dados da observação ou da experimentação. Como reforça Bell “As hipóteses fazem, portanto, afirmações sobre relações entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado” (2008, p. 39). A finalidade deste procedimento consiste em averiguar a confirmação ou a rejeição das hipóteses, produzindo novo conhecimento sobre uma dada realidade.

Sendo a hipótese uma sugestão de resposta para o problema deve apresentar, segundo Tuckman (1994), as seguintes características: estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis; ser formulada claramente e sem ambiguidade; ser testável, isto é, ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser avaliada a partir de dados.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo e a pergunta de partida definida, criamos expectativas e elaboramos duas hipóteses, duas respostas provisórias para a nossa problemática:

“Os EE com recursos culturais escolhem a escola privada para os filhos munidos de critérios e de conhecimento capazes de descodificar o seu *ethos*.”

“As representações que os EE têm da escola privada em questão é de um serviço educativo orientado para os resultados escolares dos estudantes (produto)”

Tendo estas hipóteses como ponto de partida da investigação, elas não deverão constituir um afunilamento do campo de pesquisa, nem um espartilho na visão que se pretende alargada e atenta a outras dimensões de análise que se revelem relevantes e pertinentes.

1.3. Identificação das variáveis

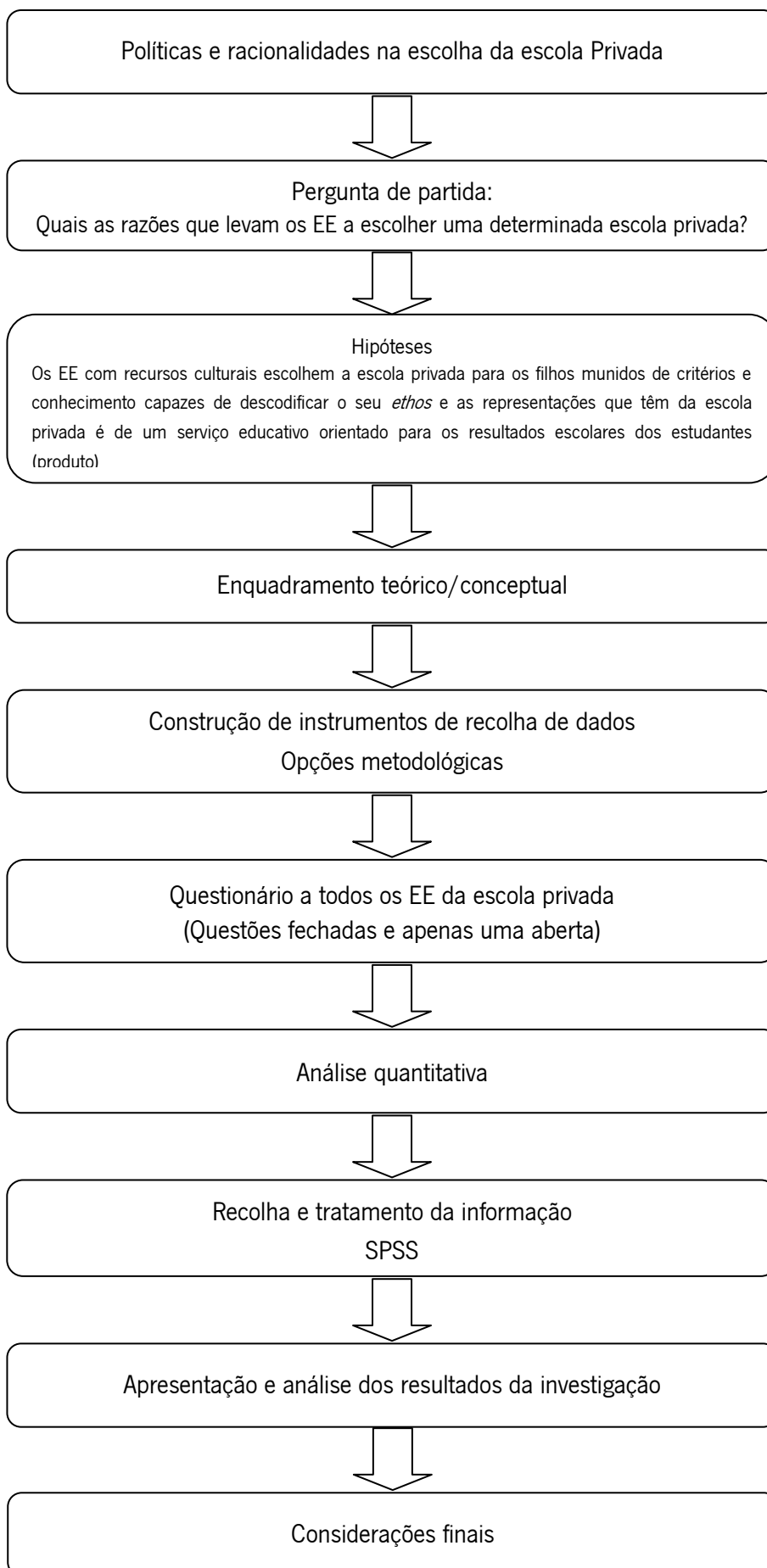
Durante o nosso trabalho empírico definimos as variáveis que dividimos em dois grandes grupos: o primeiro relativo à caracterização social e familiar, tentando perceber qual o nível sociocultural daqueles que escolhem e o segundo respeitante às razões subjacente à escolha da escola pelos EE, nas áreas pedagógicas, organizativas, de relacionamento entre os intervenientes no processo educativo, entendido no seu sentido mais amplo. Organizamos este segundo grupo de questões em cinco pontos deixando o último em aberto para razões que pudessem não estar contempladas nos cinco grupos anteriores e procedemos à operacionalização das mesmas. As

variáveis estão definidas por “Itens” medidos por intermédio de uma escala de importância das razões de escolha nas várias dimensões.

Quadro 3 - Identificação das variáveis

Variáveis Sociodemográficas	Indicadores
Género	Feminino/masculino
Idade	Anos
Habilitações literárias	Nível de escolarização
Profissão	Categorias profissionais
Número de filhos	Quantificação
Filhos que frequentam a escola	Quantificação
Nível de ensino frequentado pelo filho(s)	Nível de ensino frequentado
Distância casa escola	km
Recomendação da escola	Sim/não/talvez
Variáveis pedagógicas/organizacionais/relacionais	Escala
1 – Processo ensino-aprendizagem	Pouco importante Importante Muito importante Sem informação
2 – Relação entre profissionais/alunos/EE	
3 – Dinâmicas organizacionais	
4 – Ambiente social e educativo	
5 – Requisitos de espaço e segurança	
6 – Outras razões	

1.4. Desenho da Investigação



1.5. Delimitação do estudo – Estudo de caso

“Em ciências sociais temos de nos proteger de dois defeitos opostos: um cientismo ingênuo que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e adotar um rigor análogo ao dos físicos ou dos biólogos, ou, inversamente, um cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimentos científicos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.20).

O estudo de caso não sendo um método, mas um *guarda-chuva* sobre o qual se abriga uma família de métodos de investigação que têm em comum o debruçar-se sobre um caso particular. É especialmente indicado para investigadores isolados, uma vez que possibilita a oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, determinado foco de um acontecimento, valorizando as suas interações e problemas, pois há um interesse intrínseco no caso que “é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”(Stake, 2007, p. 18). A escolha de um determinado foco ou perspectiva de um problema implica uma fragmentação de um todo onde ele está integrado e o investigador terá de o articular e considerar a relação da parte com o todo, não deixando que haja uma distorção significativa do caso em estudo. Se um estudo de caso for bem sucedido “dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (Bell, 2004, p. 24).

O plano geral do estudo de caso, baseado tanto naquilo que é possível realizar, como no que sente interesse, pode ser representado como um funil, uma vez que se inicia o projeto de investigação, pela extremidade mais larga, recolhendo os dados de uma forma mais ampla, explorando várias possibilidades de focalização de sujeitos, espaços, contextos para, de seguida, estreitar o âmbito de interesse e de recolha de dados (Bodgan e Biklen, 1994). À medida que se vai conhecendo e delimitando o tema em estudo, os planos vão-se reajustando, selecionando as estratégias e tomando decisões sobre aspetos específicos do contexto em estudo. Portanto, de uma fase de exploração alargada passa-se a uma área de análise mais restrita e focalizada na realidade que se pretende *penetrar*, uma vez que “o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...)” (Stake, 2007, p. 24).

A população alvo são os pais dos alunos que frequentam a escola privada em estudo, pois fizeram a opção da escola onde queriam ver os seus filhos matriculados, movidos por razões várias.

Será um estudo de caso que focalizará o contexto específico da realidade em estudo, uma vez que pretendemos compreender e analisar as motivações dos pais que estão subjacentes à sua opção e nunca generalizar os resultados desse estudo, pois só são válidos porque contextualizados ao conjunto de pais que constituiu da população do nosso estudo. Se por um lado há uma abordagem intensiva da realidade escolar estudada, por outro, há a limitação da generalização do estudo, admitindo a singularidade da unidade social em que foi desenvolvido.

O estudo desta escola, centrado numa realidade única e irrepetível, fica limitado a uma visão contextualizada de uma realidade organizacional com as suas próprias especificidades que não temos a pretensão que seja representativa da generalidade das escolas privadas ou que reflita uma realidade possível de replicar. A não ser por um procedimento intuitivo de que este caso é idêntico a outros contextos organizacionais educativos é que poderíamos pressupor a generalização dos seus resultados que ficam apenas, e só, como provisórios num processo aberto e passível de outras leituras, desde que colocadas outras lentes, convocados outros quadros teóricos e feitas outras opções metodológicas.

1.6. Caracterização da escola

O investigador social foca o seu interesse no estudo dos conjuntos sociais, enquanto um conjunto, relacionando as suas estruturas e sistemas de relações sociais que os fazem funcionar e não as partes ou unidades que os constituem, sem deixar de valorizar as informações obtidas junto dos elementos que constituem o fenómeno social no seu todo (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A escola em estudo é uma escola privada, cuja figura jurídica é uma Sociedade Anónima por quotas com fins lucrativos e, pelo seu estatuto, afastada de qualquer apoio financeiro estatal ou outro, sendo portanto, um projeto completamente financiado pelos capitais próprios dos sócios da empresa, apoiados pela banca. Os sócios encontram-se na administração da empresa, assumindo a sua gestão dividindo papéis entre a parte financeira e a pedagógica.

A escola está situada numa zona da periferia urbana, sem qualquer tipo de apoio estatal ao estabelecimento, mas com acordos com o Estado no apoio a famílias com rendimentos que sejam elegíveis, declarados no IRS e que tenham os filhos nos níveis do pré-escolar e ensino básico – Contratos de apoio às famílias: Contratos de Desenvolvimento da educação pré-escolar e Contratos Simples para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

A escola privada onde se aplica o estudo pertence a um agrupamento de escolas da sua área, e tem com ela uma relação de dependência em termos administrativos, ou seja, todos os anos enviava o registo de alunos matriculados na escola e, no final de cada trimestre, entregava as pautas de avaliação para a escola sede do referido agrupamento. Esta é uma realidade que foi alterada muito recentemente, aquando a publicação do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro que republica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior e reconhece a autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas privadas (artigo 36.º).

As instalações físicas da escola datam de 2005 e foram construídas de raiz, estando a escola, portanto, dotada de infraestruturas recentes. A estrutura física da escola é composta por três edifícios: o bloco um destinado aos alunos da creche, pré-escolar e 1.º ciclo; o bloco dois para as áreas de apoio e serviços e o bloco três serve os alunos do 2.º e 3.º ciclos com salas de aula específicas e gerais. A escola tem também três áreas de recreio ao ar livre e coberto, separadas e definidas para cada nível de ensino.

Quadro 4 - Instalações/infraestruturas da escola

Infraestrutura do edifício	Número de espaços	Localização
Salas de atividades/aula	14	Bloco 1
Dormitório	1	
Salas de receção/acolhimento	2	
Refeitório	1	Bloco 2
Bar	1	
Secretaria	1	
Salas de professores	1	
Gabinete da direção	1	
Salas de reuniões	2	
Sala de TIC	1	
Sala de educação especial	1	
Gabinete médico	1	
Biblioteca	1	
Sala de movimento e expressão	1	
Ginásio	1	
Sala de pessoal auxiliar	1	
Salas de aula	10	Bloco 3
Sala de convívio de alunos	1	
Laboratórios CN e FQ	2	
Sala de EV/ET	1	
Sala de EM	1	
Sala de TIC	1	

A escola assegura um prolongamento de horário, para além do tempo letivo e que permite aos EE deixarem os filhos entregues na instituição no seu tempo de trabalho. As horas de final de dia podem ser ocupadas com o estudo supervisionado, com aulas de apoio pedagógico acrescido (2.º e 3.º ciclos) ou com atividades extracurriculares, para alunos de todos os níveis. Outra situação relativa a horários tem a ver com as interrupções letivas, nos momentos de final de período que a escola assegura com a realização de programas lúdicos, desportivos e culturais.

Quadro 5 - Horário de funcionamento da escola

	Creche/Pré-escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º/3.º Ciclos do Ensino Básico
Prática letiva	9h00 às 13h00 14h00 às 16h30	9h00 às 12h45 14h15 às 16h15	8h30 às 13h05/13h35 14h35 às 15.35h/16h45
Prática não letiva	8h00 às 9h00 17h00 às 19h00		
Componente de apoio à família	Todos os alunos podem usufruir do prolongamento de horário		
Atendimento a Enc. de Educação	1 atendimento semanal Reuniões periódicas		

1.6.1 Alunos

A escola tem as valências de creche, pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, num total de 362 alunos matriculados, em todos os níveis referidos.

Quadro 6 - Número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino, em 2013

Crianças creche	Crianças pré-escolar	Alunos 1.º ciclo	Alunos 2.º ciclo	Alunos 3.º ciclo
17	60	126	72	82

Quadro 7 - Grupos/turmas de alunos de diferentes níveis de ensino

Turmas creche	Turmas pré-escolar	Turmas 1.º ciclo	Turmas 2.º ciclo	Turmas 3.º ciclo
3	3	8	4	6

1.6.2 Pessoal docente e não docente

O corpo docente e não docente da escola pode considerar-se estável, pois quase todos os professores e funcionários estão na escola desde a fase inicial de abertura dos vários ciclos. Esta linha de continuidade do corpo de profissionais é possível uma vez que sendo uma escola

privada tem a possibilidade de selecionar e contratar diretamente os docentes e não docentes. Todos os colaboradores da área docente ou de apoio à docência pertencem ao quadro efetivo da escola.

Quadro 8 - Pessoal docente e não docente da escola

Níveis	Pessoal docente	Pessoal não docente	
Creche	3 educadoras	3 auxil. de ação educativa	2 auxil. administrativos
Pré-escolar	3 educadoras	3 auxil. de ação educativa	1 porteiro
1.º ciclo	8 professores	3 auxil. de ação educativa	1 auxil. bar
2.º ciclo	14 professores	2 auxil. de ação educativa	3 auxil. Limpeza
3.º ciclo			

Quadro 9 - Outro Pessoal do quadro da escola

Pessoal do quadro da escola
1 diretor pedagógico
1 diretor financeiro
1 psicólogo
1 professor da educação especial

Para além das componentes curriculares, a escola tem uma variedade de ofertas extra-curriculares, que são apresentadas aos EE como opções de enriquecimento e realizadas no final da componente letiva. Esta é uma possibilidade que tem custos para os pais, pois querendo usufruir dessas propostas que enriquecem a formação global das crianças, terão de pagar um valor correspondente a cada atividade. Por outro lado, pelo facto dos pais não terem de se deslocar para levar os filhos a realizarem as atividades em locais específicos é facilitador e vai de encontro à sua vida ocupada e preenchida. Portanto, a oferta de atividades físicas, musicais ou outras, após o tempo letivo, consegue ser uma oferta de apoio e um complemento que enriquece as propostas da escola e vai de encontro às necessidades das crianças e dos pais. Como estas são atividades facultativas, todos os professores que as lecionam não têm vínculo efetivo com a escola, são colaboradores contratados a tempo parcial.

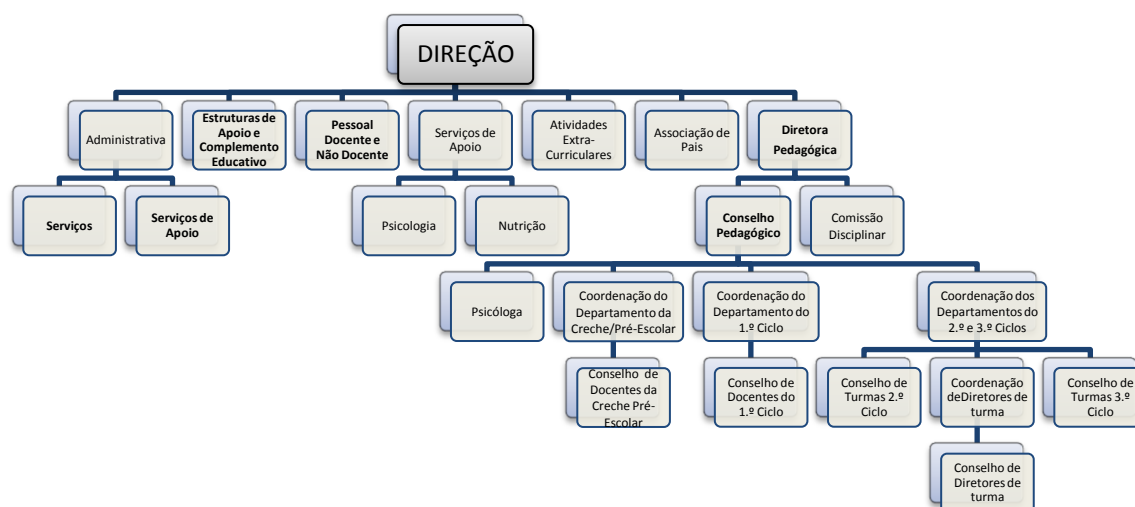
Quadro 10 - Atividades extra-curriculares e vínculo dos docentes

Atividades extra-curriculares	Vínculo à escola
Dança	Docentes contratados, não pertencentes ao quadro da escola
Ballet	
Oficina das artes plásticas	
English club	
Francês	
Futebol	
Capoeira	
Judo	
Rope skipping	
Piano	
Violino	
Guitarra	

Em termos de organização pedagógica, a escola tem a sua estrutura composta um Diretor Pedagógico e por um coordenador de cada departamento curricular com assento no Conselho Pedagógico. Este órgão reúne mensalmente e é responsável por todas as decisões pedagógicas da escola: traça as linhas pedagógicas que se pretendem implementar, promove e reforça a articulação interdisciplinar, dinamiza e aprova os documentos estruturantes do projeto da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades), elabora propostas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, emite pareceres sobre qualquer matéria de natureza pedagógica, propõe o desenvolvimento de experiências de formação e inovação pedagógica, coordena a gestão, articulação e diversificação curriculares.

Com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo e no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, foram criadas várias estruturas de coordenação educativa e pedagógica que visam, essencialmente, articular a gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional e a organização, coordenação, articulação, dinamização, acompanhamento e avaliação das atividades propostas (extraído do RI, p. 12).

Estrutura orgânica da direção administrativa e pedagógica da escola



Quadro 11 - Estruturas de coordenação educativa e pedagógica

Estruturas de coordenação educativa	Níveis de ensino	Elementos participantes
Conselho Pedagógico	—	Diretor pedagógico e os vários coordenadores de departamentos
Conselho de Diretores de Turma	2.º/3.º ciclos	Diretores de turma
Conselho de Docentes	1.º ciclo	Profs titulares e profs coadjuvantes (Inglês, Educ. Musical, Educ. Física, EMRC, TIC)
Conselho de Turma	2.º/3.º Ciclos	Professores da turma
Departamento da Creche/pré-escolar	Creche/pré-escolar	Educadores
Departamento do 1.º ciclo	1.º ciclo	Todos os profs titulares
Departamento Línguas	2.º/3.º ciclos	Profs das disciplinas de Português, Inglês, Espanhol, Francês
Departamento Ciências Humanas e Sociais	2.º/3.º ciclos	Profs de História e Geografia de Portugal, História, Geografia e EMRC
Departamento Ciências Exatas e Naturais	2.º/3.º ciclos	Profs de Matemática e Ciências Naturais
Departamento Educação Física, Artística e Tecnológica	2.º/3.º ciclos	Profs de Educ. Física, Edu. Musical, Educ. Visual, Educ. Tecnológica, Tecnologias da Informação e Comunicação, Oficina da Música

1.7. Técnicas de investigação

“Em cada estudo etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, em cada estudo qualitativo) a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas têm lugares proeminentes. E em cada inquérito estatístico ou experiência controlada (ou seja, em cada estudo quantitativo) a descrição em linguagem natural e a interpretação do investigador são importantes” (Stake, 2007, p. 52).

O facto de se privilegiar a explicação e o controlo ou a compreensão das inter-relações entre os fenómenos estudados, a distinção entre que tipo de conhecimento visar como objetivo de investigação, na linha da explicação ou da compreensão da experiência humana, assumindo um papel pessoal ou impessoal, separam fundamentalmente a investigação qualitativa e quantitativa. A investigação qualitativa usa palavras e transforma os dados recolhidos em informação escrita, sendo bastante útil para as análises descritivas. A investigação quantitativa usa números como unidade básica de análise e tem como objetivo medir a informação, para que esta seja transformada em números e quantificada, para permitir uma posterior análise estatística. A principal distinção entre estas duas abordagens não são as fontes de recolha de informação, mas sim a forma como os dados são processados, em palavras ou em números.

Segundo Bell

“os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, enquanto que os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (2004, p. 19-20).

Na investigação ligada ao mundo da educação, as abordagens qualitativas e quantitativas têm sido usadas, conjuntamente, para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados obtidos dos mesmos sujeitos. De facto, as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema, mais complementares que dicotómicas.

Há potencialidades e limitações em ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, podendo coexistir os dois paradigmas no processo investigativo dos fenómenos sociais, uma vez que a sustentação em apenas um paradigma de investigação pode ser extremamente limitativa.

Os métodos de investigação quantitativos foram a consequência da busca científica da causa e efeito, para estabelecer generalizações para outros casos que possam integrar macro-

teorias, apresentando as relações entre as variáveis com escalas e medidas e eliminam o que é meramente situacional, anulando a valorização da singularidade e do contexto. O investigador terá de incluir muitas situações repetidas de observação dos vários episódios para conseguir uma representatividade das relações entre as variáveis do caso em estudo. “A observação quantitativa trabalha no sentido de desenvolver conjuntos de dados codificados que levem a uma co-variação fundamentada” (Stake, 2007, p. 79).

Na investigação qualitativa é suposto que haja *descrição densa, compreensão experiencial e realidades múltiplas*, na tentativa de encontrar os significados complexos de cada caso e ao colocar a ênfase no tratamento holístico do fenómeno estudado, numa linha epistemológica existencial e construtivista. Os investigadores qualitativos, para estreitar a compreensão do fenómeno, apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos com a sua própria interpretação direta das narrativas e enfatizam a particularização e contextualização do fenómeno, com todas as suas especificidades, como elementos importantes para a compreensão do caso.

“Certos defensores qualitativos, tais como Egon Guba e Yvonna Lincoln (1982), e Elliott Eisner e Alan Peshkin (1990), dão uma prioridade elevada à interpretação direta dos acontecimentos, uma prioridade mais baixa à interpretação dos dados de medição” (*Idem*, p. 56).

Atendendo à intensa interação entre o investigador e as pessoas envolvidas no processo investigativo e à intencionalidade e ao sentido do eu participante, acaba por haver sempre uma análise e leitura pessoal do fenómeno. Erickson (1986, citado em Stake, 2007) defendeu que a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação, afirmando que as *descobertas* são antes *asserções*. O papel interpretativo contínuo do investigador ganha ênfase nos estudos de caso qualitativos.

Segundo Bodgan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características, embora nem todos os estudos as integrem na sua totalidade ou com a mesma intensidade: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal no trabalho de observação dos contextos e recolha da informação; a avaliação qualitativa é descritiva, isto é, os dados recolhidos são em forma de imagens recolhidas ou palavras registadas, transcritas, partindo do princípio que nada é trivial, mas tudo pode apoiar a compreensão do objeto em estudo e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelo produto ou pelo resultado; a análise dos dados é feita de

forma indutiva, ou seja, o processo de análise onde tudo está em aberto e se vão fechando e especificando dados, formando um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam partes; o significado e o sentido que cada pessoa atribui às suas experiências, sendo as perspectivas dos participantes de importância vital, numa “espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p.51).

A investigação qualitativa tem muitos defeitos apontados pelos seus detratores; a replicabilidade, a subjetividade que lhe é característica, o lento contributo para uma ciência disciplinada e rigorosa, os riscos éticos, as dúvidas que são superiores ao esclarecimento das mesmas, os débeis avanços nas práticas sociais, os perigos das interpretações pessoais e métodos que fracassam ou que nem sempre são tão rigorosos quanto desejável, existindo também o deficit de representatividade.

Consideramos que, ainda que com um predomínio de perguntas fechadas, o presente estudo foi desenvolvido articulando técnicas que se inserem nas metodologias qualitativa e quantitativa. Tendo em consideração que usamos, do ponto de vista qualitativo, a análise e interpretação dos resultados, não pretendemos menosprezar a importância da utilização e aplicação do método quantitativo, presente na aplicação e análise dos inquéritos por questionário, aplicados a todos os EE da escola em estudo. Nesta fase do processo, tivemos como objetivo obter uma determinada informação, transformá-la em números, quantificá-la e possibilitar uma consequente análise estatística, sendo uma técnica muito útil no estabelecimento de valorização e correlação entre as opiniões dos inquiridos.

1.7.1. Instrumento de recolha de dados

1.7.1.1. Inquérito por questionário

“Para que uma sequência pergunta-resposta funcione, é razoável admitir que a pergunta deve ser percebida pelo inquirido nos termos pretendidos pelo investigador e reciprocamente, ou seja, a resposta fornecida pelo primeiro deve ser entendida pelo segundo nos termos em que o inquirido desejaria” (Foddy, 2002, p. 18).

Estas proposições parecem óbvias, mas assentam num conjunto de complexidades, em temas/assuntos multidimensionais que nem sempre são fáceis de ultrapassar com sucesso, uma vez que os inquiridos são sujeitos ativos, envolvidos com o investigador em processos de *construção de sentido*. Para Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário consiste em colocar, a um grupo de pessoas, geralmente representativo de uma população, diversas

perguntas relativas às suas opiniões, às suas atitudes, às suas expectativas, ou mesmo relativamente a qualquer ponto de interesse do próprio investigador. Assim sendo, podemos definir o inquérito por questionário como sendo uma técnica que tem como objetivo conhecer as opiniões dos inquiridos, as suas representações, as suas crenças e outras informações factuais relativas ao objeto de estudo. As suas vantagens são, não só, tornar possível a recolha de informação sobre um grupo mais alargado de indivíduos, como também permitir a comparabilidade entre as diversas respostas, além de permitir manter o anonimato dos respondentes, facultar-lhes um tempo considerável para pensar nas questões antes de responder, podendo ser entregues a várias pessoas em simultâneo, possibilitando uma grande uniformidade na análise e descrição dos dados. Os mesmos autores referem ainda que esta técnica permite a quantificação dos dados obtidos e a consequente análise de correlações e, simultaneamente, satisfaz a exigência da representatividade do conjunto de entrevistados, embora, sublinhem também, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas.

Os procedimentos envolvidos nos inquéritos por questionário são devedores de um conjunto de pressupostos identificados e discutidos criticamente por um conjunto de autores e apresentados por Foddy (2002): o investigador pode definir com precisão o tópico que pretende informação; os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende podendo disponibilizá-la dentro das condições impostas pela pesquisa; os inquiridos podem entender as questões e prestar a informação como o investigador pretende; as respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pela qual as perguntas são feitas e sem serem dadas sugestões pelo investigador; a situação de pesquisa e o processo de responder às perguntas não influencia as respostas nem interfere com as crenças e opiniões dos inquiridos; as respostas de diferentes inquiridos podem ser validamente comparadas entre si.

Por outro lado, os autores mais críticos da metodologia de inquirição por questionário afirmam que o investigador condiciona a forma como o inquirido poderia responder às perguntas, fornecendo-lhe previamente um conjunto de respostas ou utilizando conjuntos predefinidos de opções de resposta que nunca lhe teriam ocorrido se estivesse a responder livremente (*idem*).

Os inquéritos por questionário podem ser construídos com base em perguntas de resposta aberta e/ou fechada, mas é exigido que não sejam ambíguas, imprecisas ou que criem

suposições. As perguntas (abertas ou fechadas) são um ponto de decisão fundamental para a recolha da informação pretendida e para ambas se encontram argumentos a favor ou mais críticos.

“Os defensores da utilização de perguntas abertas argumentam como facto de este formato permitir aos inquiridos expressarem exactamente o que lhe vêm à cabeça sem sofrer influências de sugestões avançadas pelo investigador, enquanto as perguntas fechadas encerram num conjunto limitado e arbitrário de alternativas” Foddy (2002, p. 142).

Esta posição mais extremada entre os dois modelos de perguntas não é assumida por todos os investigadores em ciências sociais, existindo espaço para posturas mais consensuais e os metodólogos que se têm dedicado a estas questões tentaram estabelecer um compromisso entre a utilização de perguntas fechadas e abertas, pois existe um razoável consenso quanto à pertinência do princípio que defende a ideia de que as perguntas abertas podem desempenhar um importante papel na interpretação de respostas a perguntas fechadas. O autor clarifica melhor este debate no quadro seguinte (*Idem*, p. 143):

Quadro 12 - Os mais importantes argumentos no quadro do debate perguntas abertas/perguntas fechadas

Perguntas abertas	Perguntas fechadas
a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras	a) Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si
b) Não sugerem respostas - indicam o nível de informação de que os inquiridos dispõem; - indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; - indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos	(b) Produzem respostas com menor variabilidade
c) Evitam efeitos de formato	c) Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta
d) Permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais	d) Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis
e) Constituem um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de respostas para as perguntas fechadas	
(f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas	

Para investigar as razões subjacentes à escolha da escola privada pelos EE, optámos pela realização do questionário a todos os EE com questões essencialmente fechadas de modo a que os pais apresentassem o grau de importância das suas razões que foram objeto de análise e motivaram a opção da inscrição naquela escola. Apesar do predomínio deste tipo de questões, incluímos uma aberta no sentido de aí os pais poderem explicitar outras razões que não fomos capazes de prever na elaboração do instrumento.

O questionário (apêndice 1) utilizado no presente estudo foi elaborado tendo como ponto de análise e estudo os trabalhos dentro da área da escolha parental da escola e das suas lógicas subjacentes, apresentados por autores como Antunes e Sá (2010) e Estêvão (1998), essencialmente. Estes trabalhos foram objeto de avaliação e reflexão e, posteriormente, organizou-se uma série de questões às quais se deu uma ordem por áreas comuns e passou-se à fase da construção do questionário aplicado neste estudo que se divide em duas partes distintas: a primeira reúne um conjunto de dados sociodemográficos, onde se pretende identificar a pessoa que responde ao questionário, a sua idade, sexo e grau de parentesco em relação ao aluno; de seguida a caracterização do pai ou da mãe quanto às suas habilitações literárias, profissão, o facto de ser trabalhador por conta própria, de ser empregador ou desempregado; perguntou-se sobre o número de filhos de cada agregado familiar e distinguiu-se o número de filhos que atualmente estão matriculados na escola e questionou-se a não frequência desta escola por parte de algum dos filhos querendo saber os motivos da ausência; identificou-se ainda a distância da residência à escola. Na segunda parte do questionário, pretendemos reunir um conjunto de dados pedagógicos, relacionais e organizacionais e para tal foram utilizadas questões diretas/fechadas, de modo a que os pais escolhessem a ordem de importância atribuída a cada item. Tentámos abranger várias valências possíveis, que distribuímos em seis domínios, de forma a organizar a informação e a facilitar o seu preenchimento: processo ensino-aprendizagem; relação entre profissionais/alunos/EE; dinâmicas organizacionais; ambiente social e educativo; requisitos de espaço e segurança. No final, ficou em aberto a possibilidade de mencionar outras razões que pudessem, eventualmente, não estar expostas no questionário e que fossem importantes para a escolha da escola. Optámos por uma escala simétrica, a saber “pouco importante, importante e muito importante” e, ainda, fora dessa escala apresentamos a opção “sem informação”, porque parece-nos incontestável que “é errado pressupor que os inquiridos possuem a informação que lhes é

solicitada pela investigação” (Foddy, 2002, p. 39). Foram também incluídas nesta última opção os itens tidos pelos respondentes como sem importância. Assim, quer num caso, quer noutro, os respondentes tinham uma opção de resposta, a questão que se coloca, já em jeito de balanço crítico a este instrumento, é o de não ser possível ao investigador distinguir os dois tipos de resposta sem importância e sem informação.

A nossa opção pelo inquirido por questionário e pelo predomínio das questões fechadas prende-se com o elevado número de EE que o iriam preencher e ao facto de permitirem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si. Para tentar contornar ou fugir ao facto da presença do investigador intimidar ou modificar o comportamento das pessoas, apelidado por Bodgan e Biklen (1994) como *efeito do observador*, optámos pelo anonimato e pelo seu preenchimento à distância para evitar qualquer tipo de constrangimento ou enviesamento provocado pela presença e subjetividade do investigador.

1.7.1.2. Pré-teste

Entre os investigadores que utilizam questionários parece haver um consenso quanto à pertinência do uso de um pré-teste aplicado a uma pequena amostra constituída pela população alvo do estudo. Este procedimento alerta para aspetos relacionados com dificuldades ou ambiguidades de interpretação dos inquiridos e podem surgir sugestões no sentido de otimizar a comunicação permitindo um ajustamento do questionário.

Neste sentido de melhoria do questionário, entendemos necessário testar, através de um pré-teste, a estrutura e a compreensão das questões apresentadas, bem como a coerência do próprio questionário, no sentido de se poder verificar se aquele é perceptível para quem vai responder, se a informação contida é clara e se há eventuais aspetos passíveis de reformulação. Entregamos cinco questionários a EE escolhidos de forma não aleatória, no sentido de terem características diferenciadas ao nível das habilitações académicas e que pertenciam à nossa população. Este pré-teste foi muito importante pois serviu para tomar notas e refletir a partilha das informações prestadas, identificando algumas lacunas existentes, referentes à clarificação de algumas questões, sendo estas posteriormente ajustadas. Apesar das correções, todos os pais participantes neste pré-teste consideraram, na sua generalidade, o questionário bem estruturado e acessível ao nível da compreensão das questões. Apesar do *feedback* positivo foram efetuados

pequenos ajustes, mais ao nível de reformulação de questões que poderiam levar à sua leitura ambígua.

1.7.2. População alvo e caracterização da população

Após esta fase foi aplicado um inquérito por questionário realizado aos EE para perceber as razões e motivações que nortearam as suas opções aquando a escolha da escola privada em questão. As questões diferenciavam as variáveis socioeconómicas e outras de índole mais pedagógica, social, relacional, ambiental e organizacional.

Os questionários foram entregues aos alunos, por via dos educadores, professores titulares e diretores de turma, em envelope aberto, no início do 2.º período onde lhes era pedido que, depois do seu preenchimento, o devolvessem ao mesmo responsável do grupo/turma, em envelope fechado, para não haver qualquer possibilidade de identificar o inquirido e para dar garantias que o anonimato estava completamente assegurado. Nos questionários a maioria das questões é fechada, mas com uma questão aberta para que os inquiridos possam indicar livremente e manifestar as suas outras razões que possam não estar expressas na série de motivos apresentados no questionário.

Será também relevante distinguir as respostas aos questionários entregues por níveis de ensino para termos a perceção se o tipo de motivação difere consoante o nível de escolaridade que os filhos frequentam com dinâmicas próprias de cada ciclo.

A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, apresentando de seguida uma grelha com as etapas percorridas na realização da presente investigação:

Quadro 13 - Resumo das etapas do estudo

Técnicas	População	Procedimento	Data de aplicação	Análise de dados
Questionário de resposta fechada e uma aberta “outras razões”	Todos os EE da escola	Entrega em envelope aberto pelo educador/ professor ao aluno e recolha em envelope fechado, pelo mesmo meio.	Janeiro de 2014	Programa estatístico SPSS

Elegemos como população do nosso estudo todos os EE da escola que ministra os níveis da creche ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e tem uma população total de 360 alunos. Portanto,

verificamos que duas semanas após a entrega do questionário, os responsáveis de cada grupo/turma já tinham recolhido os envelopes e aguardou-se mais alguns dias para o caso de algum aluno ainda ter em sua posse um envelope com o questionário, mas passado esse tempo, que se considerou suficiente, foram duzentos os questionários recolhidos que representam 55,5% do total entregue.

2. Apresentação e análise dos resultados da investigação

O instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário entregue aos EE, com questões fechadas e apenas uma aberta (outras razões) foram adaptadas aos objetos de estudo e à informação que se pretendia recolher, tendo como objetivo principal responder à pergunta de partida.

Neste sentido, nesta parte do trabalho, realizamos uma análise mais focada nos resultados obtidos através das respostas dadas pelos pais às questões relacionadas com a escolha da escola para os seus filhos e iremos analisar as motivações parentais, e o grau de importância atribuída a cada uma.

Num primeiro momento fez-se uma caracterização da população, com a análise de elementos sociodemográficos e, no segundo momento, a tentativa de apurar a importância das razões que conduziram à opção desta escola.

2.1. Identificação da pessoa que preenche o questionário

No âmbito do nosso estudo, participaram 200 encarregados de educação, sendo que 79.9% referiram o grau de parentesco “mãe” e 20.1% o grau de parentesco “pai”. Este dado parece um indicador muito claro do papel crucial que se evidencia numa presença mais assídua das mães no acompanhamento da educação escolar dos filhos.

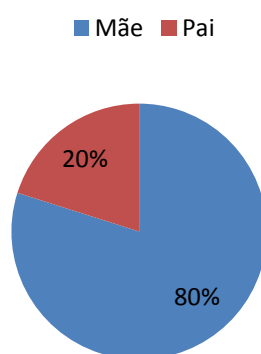


Gráfico 1 – Grau de parentesco dos participantes, em percentagem (%)

2.2. Idade

O perfil da composição etária da população indica tratar-se de uma população adulta, em que o escalão etário dos 31 aos 40 anos assume o valor de (55.9%), seguido em segundo lugar do escalão etário dos 41 e os 50 anos com 40.9%. Comparativamente, o escalão etário dos 21 aos 30 anos apresenta apenas 1% dos inquiridos. A idade média dos inquiridos é de 40.6 anos (DP= 4.68). Os EE que preencheram o questionário são de uma faixa etária maioritariamente média, não sendo muito novos nem de idade mais avançada, o que talvez se explique pelo facto da maioria dos EE serem mães e pais de alunos do 1.º ciclo, portanto alunos ainda pequenos com EE novos.

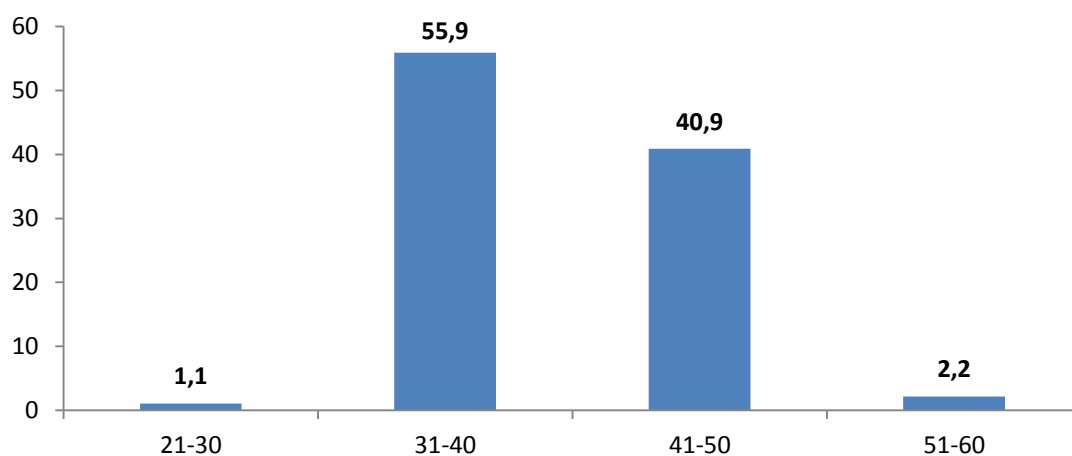


Gráfico 2 – Estrutura etária, em percentagem (%)

2.3. Habilitações literárias

No que toca às habilitações literárias, tanto as mães como os pais que participaram neste estudo referem, na sua grande maioria o grau de licenciatura, 57,8% no caso das mulheres e 51,3% no caso dos homens, apenas 1,6% das mães e 0,6% dos pais inquiridos apresentam como grau de escolaridade o 1º ciclo do ensino básico (4.º ano). Portanto, claramente o conjunto de EE é, na sua maioria, constituído por uma classe média-alta com formação académica superior e vai ao encontro do enquadramento teórico que nos diz que são os EE com maior suporte económico e cultural que têm capacidade de fazer escolhas educativas e fugir à imposição da lei. Mais escolarização dos EE significa, em termos gerais, maior concentração na capacidade de avaliar as eventuais qualidades da escola como razão para a sua escolha. Como nos diz o referente teórico são os EE portadores de mais formação académica que têm maior capacidade de escolha e uma atitude mais pró-ativa na procura daquela que entendem que será a melhor escola, quer pelo seu suporte cultural que lhes dá capacidade de analisar as propostas possíveis, como pelo lado económico, que lhes permite “fugir” da escola

imposta pela zona de residência, mesmo que implique a deslocação para zonas de maior distância. Portanto, o capital cultural, financeiro e social que é necessário ativar para operacionalizar escolhas de estabelecimentos de ensino, encontra-se socialmente distribuído de forma muito desigual (Sá, 2010). Os pais profissionais liberais e de classe média aproximam-se do que Bourdieu chama “herdeiros”, pois são famílias que têm uma propensão à escolha e ao ato de escolher, uma vez que têm capital social e económico para o fazerem e colocam no centro das suas prioridades a escolha da escola, porque possuem uma acentuada capacidade de discriminar as qualidades e características das várias escolas. Fazem parte desta fasquia social estas famílias que conseguem “descodificar o sistema escolar”, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas a atuação profissional dos docentes e conseguem gerir as variadas fontes de informação, não sendo *presas fáceis* de todo um sistema de propaganda e *marketing* à volta do *produto* que cada escola pretende vender (Nogueira, 1998).

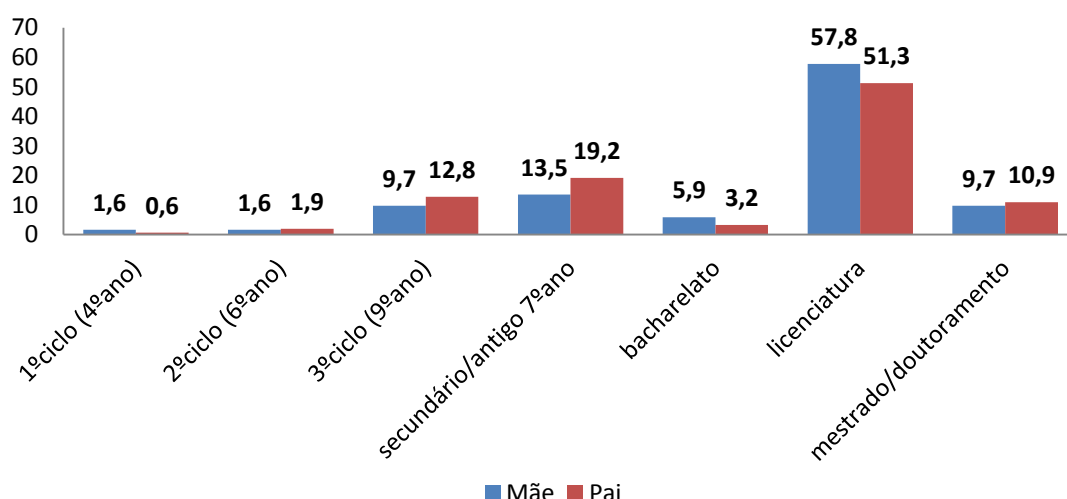


Gráfico 3 – Habilitações académicas dos participantes, em percentagem (%)

2.4. Situação profissional dos Encarregados de Educação

Relativamente à situação profissional, a percentagem de mães desempregadas é ligeiramente superior (5,1%) à dos pais (4,7%) e destes uma significativa percentagem de 48,8% são trabalhadores por conta própria, enquanto no caso das mulheres 61,1% são trabalhadores por conta de outrem. Estes dados revelam que além da grande maioria dos EE estarem em situação de emprego, uma larga margem deles é trabalhador por conta própria, o que pode significar que estão numa situação confortável e estável, em termos de empregabilidade, o que,

eventualmente, lhes dá segurança financeira e lhes permitirá fazer a opção pela escola privada, uma vez que tem custos associados. Esta informação torna-se relevante na medida em que nos mostra a estabilidade profissional da larga maioria dos EE que se traduz na possibilidade de fazerem opções quanto ao estabelecimento de ensino que entendem ser o melhor para o seu filho e usarem todas as estratégias necessárias para enfrentarem as poderosas forças que o mercado lhes impõe (Nogueira, 1998).

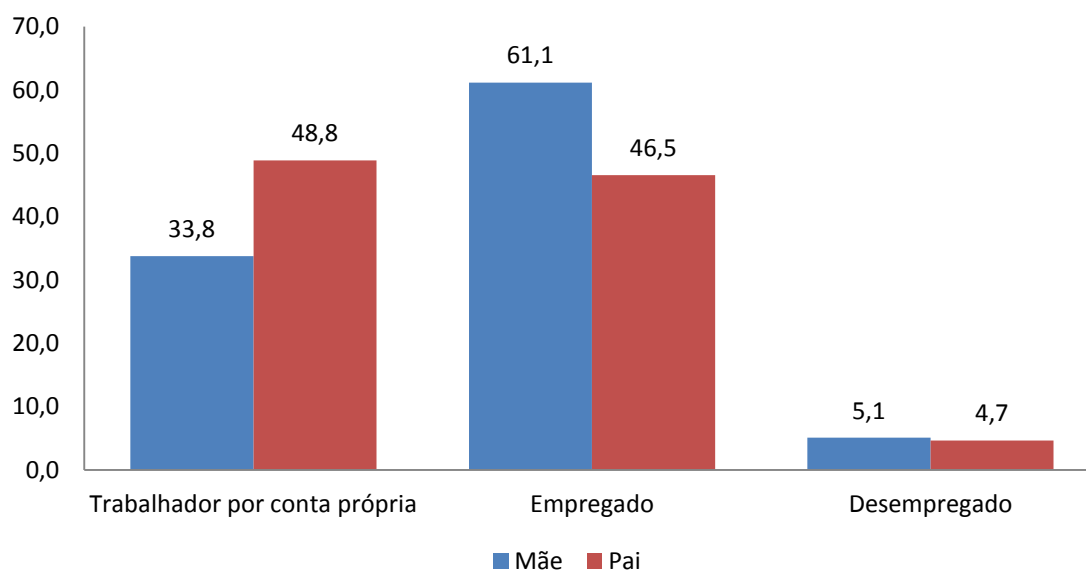


Gráfico 4 – Situação profissional dos encarregados de educação, em percentagem (%)

2.5. Categoria profissional dos Encarregados de Educação

A categoria profissional onde a maioria dos inquiridos se insere é dos especialistas de Profissões Intelectuais e científicas, 49,7% no caso das mães e 46,4% no caso dos pais, como se pode observar no gráfico. Verificamos que a maioria dos EE ocupa profissões intelectuais e científicas ou são dirigentes de quadros superiores, o que está em coerência com a literatura consultada quando refere que é este grupo de profissionais qualificados que tem capacidade e oportunidade de fazer escolhas educativas, pois tem uma formação que suporta todos os passos exigidos a tal processo de análise e posterior seleção da escola que representa um elemento decisivo no momento da escolha. Portanto, são os EE pertencentes a este grupo profissional que podem ser considerados os “privileged/skilled choosers” pelo seu potencial em termos da sua formação superior que se pode traduzir numa visão estratégica e intencional aquando o momento de fazer opções colocando como possibilidade as várias escolas, assumindo que não terão de se sujeitar a restrições de qualquer ordem.

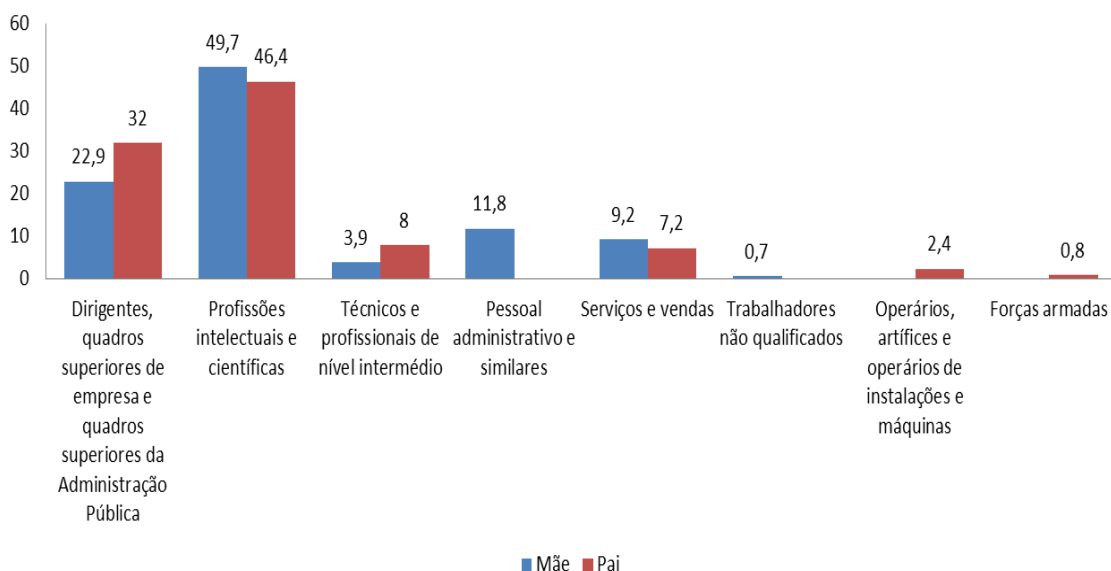


Gráfico 5 - Categoria Profissional dos inquiridos, em percentagem (%)

Por outro lado, a partir dos dados até aqui apresentados podemos afirmar que esta escola privada tem como público grupos sociais relativamente privilegiados do ponto de vista social, cultural e económico, encontrando-se praticamente excluídos pais de outros grupos sociais.

2.6. Número de filhos

Quanto ao número de filhos por participante a média é 1,67 (DP=.626), sendo que 41% dos inquiridos têm 1 filho, 50% referiram ter 2 dois e 9% 3 filhos.

■ 1 Filho ■ 2 Filhos ■ 3 Filhos

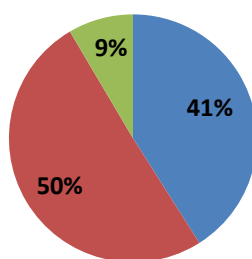


Gráfico 6 - Número de filhos, em percentagem (%)

2.7. Filhos a frequentar a mesma escola

Dos pais com mais do que um filho (N=118), 72% referem ter os filhos na mesma escola, enquanto 27,5% refere que não. Sendo uma esmagadora maioria que tem os filhos na mesma escola, podemos concluir que se sentirão satisfeitos com a oferta educativa prestada e por essa razão colocam o outro(s) filho(s) na mesma escola.

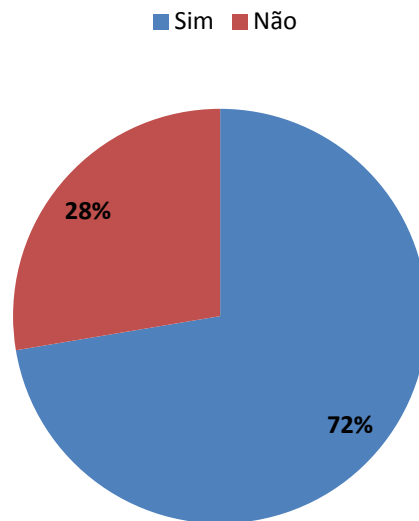


Gráfico 7 – Filhos na mesma escola, em percentagem (%)

2.8. Motivos da não frequência de filhos na mesma escola

No gráfico seguinte é possível verificar que os principais motivos apontados para a não frequência da mesma escola são “Sem lecionação” (51,1%), seguidamente razões “Financeiras” (19,1%) e em terceiro “Idade” (17%). Os motivos apresentados para a não colocação na mesma escola tem como primeira razão o facto de não ter lecionação, significa que os outros filhos serão já adolescentes ou jovens e, portanto, estarão a frequentar o ensino secundário ou universitário e a escola em questão dá apenas resposta educativa até ao 3.º ciclo. Com alguma surpresa, uma percentagem significativa (19,1) de EE que não têm um outro filho na mesma escola por razões financeiras, ou seja, têm o primeiro por opção na escola que escolheu, mas não terão suporte financeiro para ter mais um filho no mesmo estabelecimento de ensino privado que tem custos inerentes à sua frequência. Portanto, a falta de capacidade financeira apresentada indicia que são pais que podem sentir-se confortáveis para pagar as despesas de um filho, mas não conseguirão suportar a presença de outro filho na mesma organização privada, uma vez que aumentaria significativamente o orçamento familiar para a educação dos filhos.

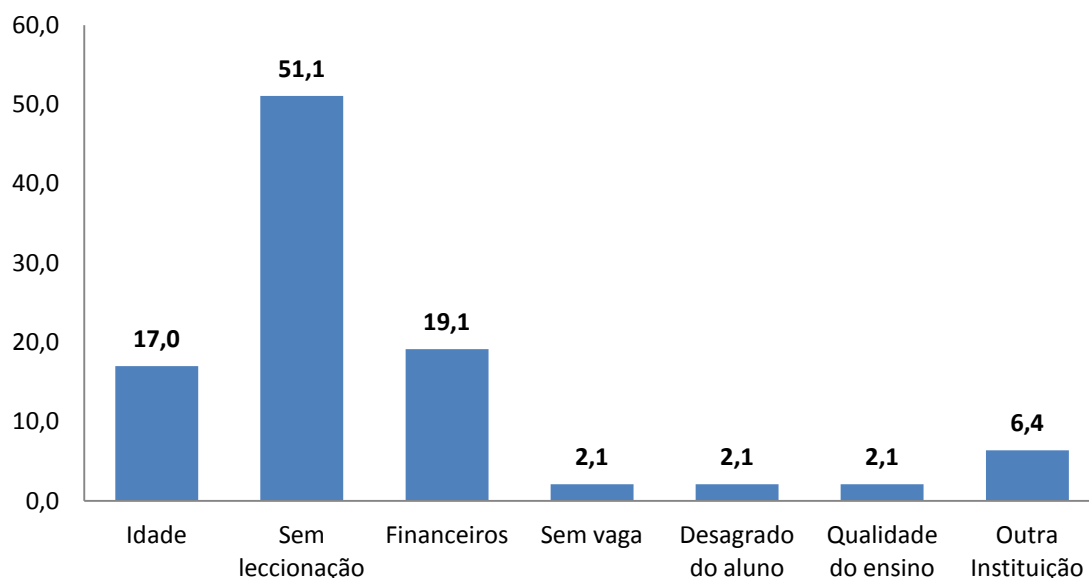


Gráfico 8 – Motivos para não frequência da escola, em percentagem (%)

2.9. Nível de ensino que o(s) filho(s) frequenta(m)

Em complemento desta análise, podemos verificar que a maioria dos alunos, filhos dos inquiridos, encontram-se no primeiro ciclo do ensino básico, 1.º filho (30%), 2.º filho (67.2%) e 3.º filho (44.4%), enquanto no berçário apenas se verifica a permanência do 1.º filho (3.5%). Assim, podemos concluir que em casos em que os inquiridos têm mais de um filho, uma percentagem considerável dos segundos e terceiros filhos frequentam a mesma escola que pode ser um indicador do grau de satisfação e daí uma escolha consciente e responsável.

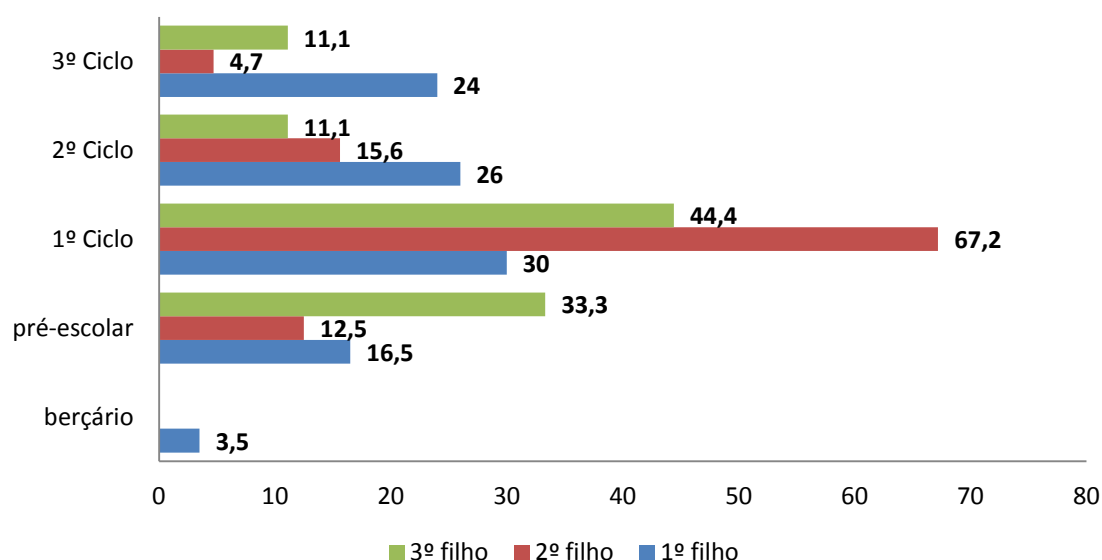


Gráfico 9 - Nível de ensino dos filhos, em percentagem (%)

2.10. Recomendação da escola a familiares ou amigos

Adicionalmente, cerca de 91% recomendaria a escola a familiares e amigos, e 9% referiu que talvez. Nenhum dos participantes referiu que não recomendaria a escola a outras pessoas, o que de algum modo revela satisfação com a escola, sendo compreensível, uma vez que foram os próprios a escolher a escola e a ter de pagar pelos seus serviços. Quanto à larga maioria de respostas ser imputada aos EE do 1.º ciclo, explica-se pelo facto de serem esses os que mais participaram no questionário.

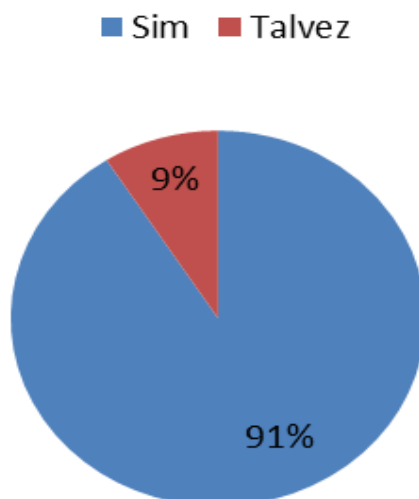


Gráfico 10 – recomendaria a escola a outras pessoas, em percentagem (%)

2.11. Distância da casa à escola

A distância média entre a casa e a escola é de 7.14 Km, sendo que a maior parte dos participantes (54.6%) refere uma distância de 1 a 5 km. Estes dados parecem conduzir à leitura de que a distância média de cerca de 7 km significa disponibilidade e, eventualmente, recursos para procurar a escola que se encontra numa distância razoável e não aquela que se encontra nas proximidades da residência. Tratando-se de uma escola privada que ministra apenas o Ensino Básico, facilmente se conclui que todas as áreas geográficas têm à disposição uma escola que oferece os mesmos serviços educativos, quer a habitação familiar se situe numa zona rural ou semi urbana. Portanto é pelo facto de ser uma opção consciente de escolha da escola que fará os EE percorrerem as distâncias acima referidas.

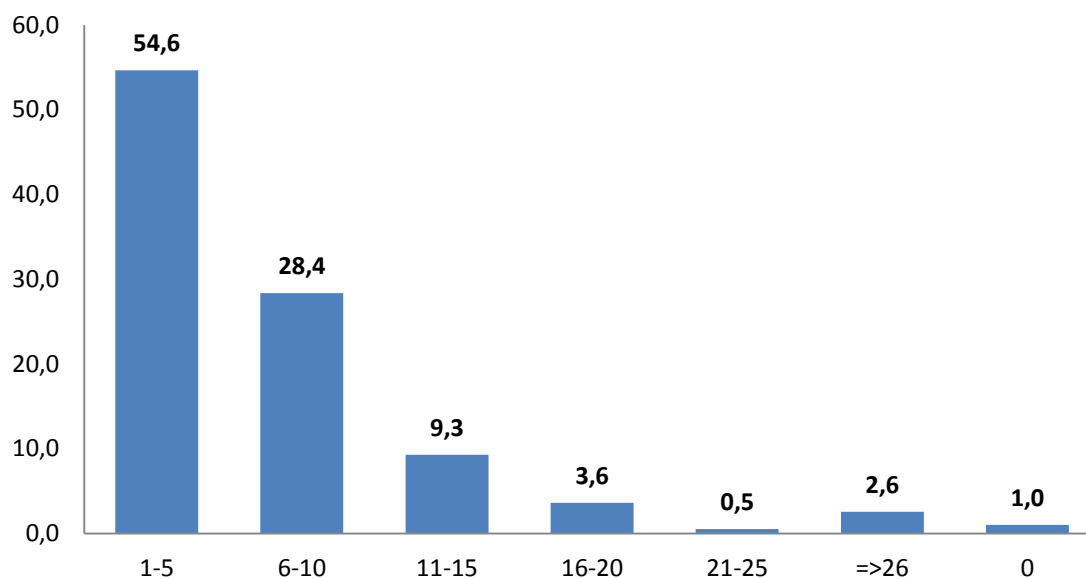


Gráfico 11 - distância casa a escola, em km.

2.12. Motivos para a escolha da escola

O principal objetivo deste projeto de investigação era perceber os motivos que levam os EE a escolherem a referida escola para o(s) seu(s) educando(s). De modo a compreendermos estes motivos, foi pedido a cada participante para considerar um conjunto de razões, e atribuir-lhe um grau de importância. Cinco grandes domínios foram apresentadas aos inquiridos, sendo eles relativos: ao processo ensino-aprendizagem, às relações entre profissionais/alunos / encarregados de educação, às dinâmicas organizacionais, ao ambiente social e educativo e aos requisitos de espaço e segurança. Cada área era constituída por uma série de itens, aos quais os participantes deveriam referir se esse motivo era pouco importante, importante ou muito importante na escolha “desta” escola para o(s) seu(s) educando(s). Os participantes poderiam ainda referir que não tinham qualquer informação sobre o item em questão. Apresentaremos os resultados em termos de frequência e percentagens de respostas para cada item e, posteriormente, uma tabela síntese com todos os itens, em cada área, o que nos permitirá comparar os níveis de importância atribuídos a cada item.

2.12.1. Processo Ensino-aprendizagem

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual, físico, psico-social do ser aluno, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos propostos em cada nível de ensino, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e a vida em comunidade. O processo de ensino-aprendizagem é uma dialética

entre a instrução e educação, ensinar e aprender, tendo uma estrutura e um funcionamento sistêmico, pois está composto por elementos estreitamente interrelacionados.

A área “processo ensino-aprendizagem” é constituída por seis itens e refere-se a um conjunto de abordagens que se relacionam com questões de ordem pedagógica, de transmissão de conhecimentos, de processos motivadores e inovadores que se espera que conduzam a resultados de sucesso e à sua apresentação, traduzida numa posição de relevância no quadro da avaliação externa. Interessa também perceber o grau de exigência, rigor e qualidade do ensino ministrado e a representação que os EE têm da escola que fizeram a opção.

2.12.1.1. Orientação laica da Escola

De um total de 185 respostas neste item, 37.8% (70) dos participantes referiu que a orientação laica da escola é um motivo “pouco importante”, enquanto 28.1% (52) referiu ser uma razão “importante” para a escolha da escola. Por sua vez, 17.3% dos participantes (32) considerou este motivo como muito importante e 16.8% (31) referiu não ter informação sobre a orientação da escola a este nível. No sentido de tornar clara a questão que queríamos colocar e de ser perceptível pelo grupo de EE que preencheram o questionário, colocámos entre parênteses uma explicação “independente da religião”. Parece claro que este item não foi marcante e decisivo pela grande maioria de EE aquando a escolha desta escola, juntando as respostas de pouco importante com as dos que não tinham informação ficamos com 54,6% das pessoas inquiridas, contra 45,4% de EE que entenderam esta questão como importante ou muito importante.

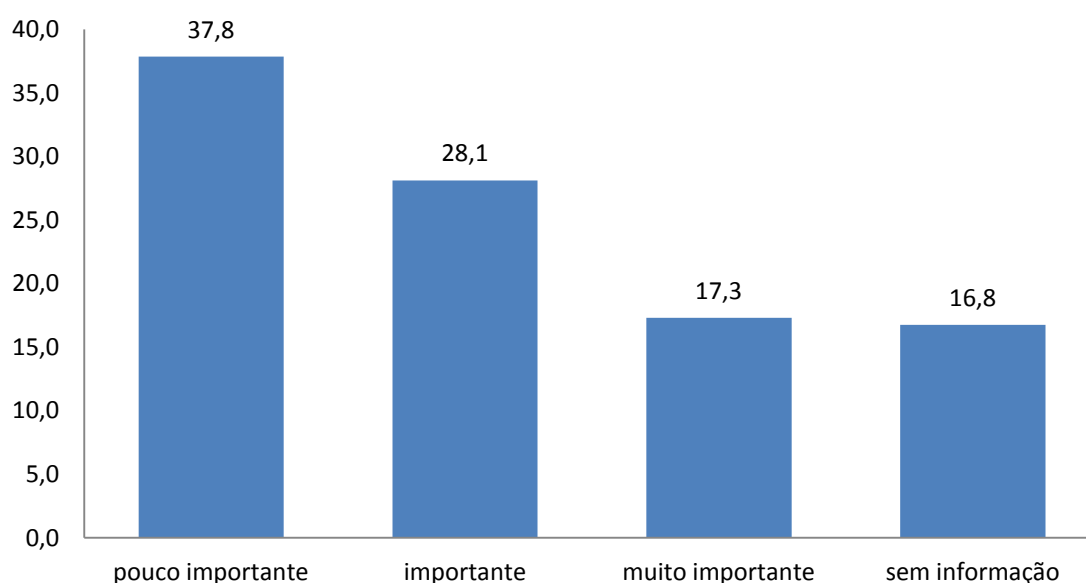


Gráfico 12 – Frequência de respostas e percentagem relativas à orientação laica da escola (%), N=185

2.12.1.2. Apresentação de resultados escolares/boa posição nos *rankings* por parte da escola

Relativamente ao item “apresentação de resultados escolares positivos/boa posição nos *rankings* por parte da escola”, cerca de 63% dos participantes (126) responderam que consideram este motivo muito importante, e 23.6% (47) considera-o como importante. Apenas 3% dos inquiridos (6) respondeu considerar a boa posição da escola nos *rankings* um item pouco importante e cerca de 10% dos encarregados de educação (20) referiu não ter conhecimento sobre este item. Estes dados que realçam a atribuição de importância e muita importância à posição da escola nas listas publicadas, permitem-nos reforçar e ir ao encontro aos estudos que referem que a publicação dos *rankings* com base nos resultados dos exames nacionais são um elemento que vai claramente ao encontro dos motivos aquando a tomada de decisão da escola pelos EE, mesmo que “quando se fala das *melhores escolas* se evoca selecção e discriminação mais do que democratização e inclusão em educação” (Antunes e Sá, 2010, p. 101). Este fenómeno decorre da emergência do Estado-Avaliador e da primazia concedida a uma lógica quantitativa, relacionada com o desempenho, a eficácia e a eficiência traduzida numa leitura parcial da realidade educativa. No momento de escolher a escola os EE valorizam e têm em conta as informações sobre o posicionamento da referida escola nas listas dadas a conhecer pelos meios de comunicação e pela própria escola que tem como procedimento usual informar todos os EE da posição das suas turmas sujeitas a exames nacionais e respetiva posição nos referidos *rankings* nacionais. Mesmo entendendo os condicionalismos inerentes a todo o processo e questionando o valor, em absoluto, da informação fornecida na publicação desses resultados, é feita uma leitura parcial da realidade organizacional do que é uma escola, deixando fora do estudo muitos dados de vária índole e constrangimentos diversos que fazem com que cada escola seja um organismo único que dificilmente se traduz nuns tantos números advindos de um momento muito específico e pontual de avaliação de alunos. Os estudos recentes referidos por Nata e Neves (2013) referem essa limitação dos *rankings* quando enfatizam que apenas mostram a qualidade dos alunos que fazem os exames, não a dinâmica e mérito das escolas, considerando que não é traçado um retrato real da vida e qualidade das escolas, uma vez que a unidimensionalidade do estudo, baseado apenas nos resultados dos exames, compromete a seu valor em absoluto. Não obstante estas críticas, o que está aqui em causa é que este conjunto de pais valoriza o *produto* no momento da escolha, ou seja, na linha de Sá (2004), valoriza uma escola que confere prioridade aos resultados académicos.

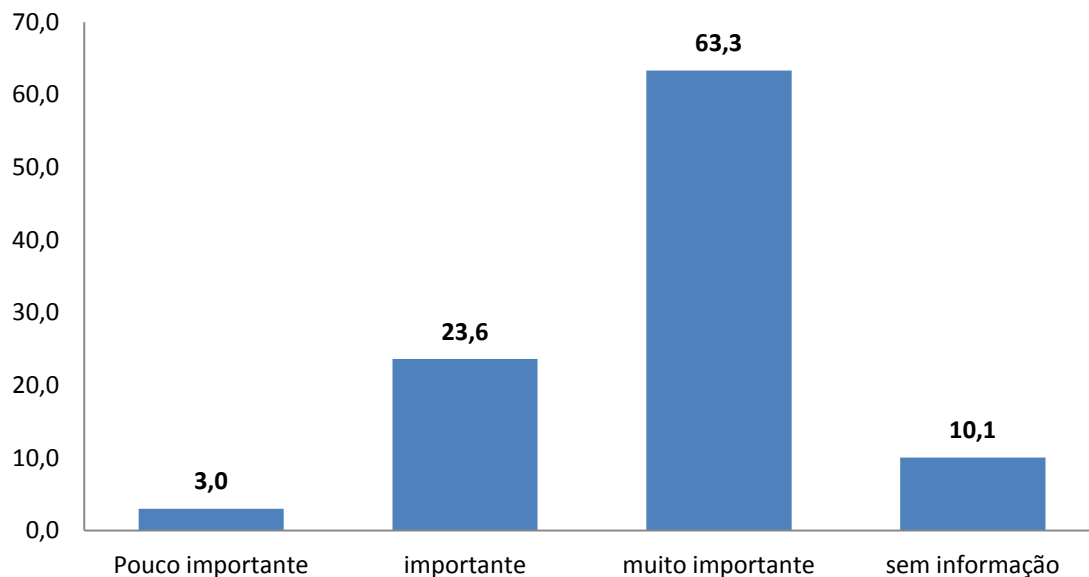


Gráfico 13 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas à posição nos *rankings* (%), N=199

2.12.1.3. Adoção de práticas educativas interessantes e motivadoras para o aluno pela escola

A grande maioria dos participantes, 85.7% (168), referiu considerar as práticas educativas e motivadoras adotadas pela escola um fator extremamente importante. Apenas 1% (2) dos respondentes considera este aspeto pouco importante, e 11.2% (22) importante. Por sua vez, apenas 2% (4) referiu não ter informação sobre as práticas educativas. Esta prevalência na importância máxima atribuída às práticas interessantes e motivadoras vai de encontro ao referente teórico quando nos diz que a escola e as suas práticas inovadoras conseguem motivar o aluno, fazendo-o sentir que a escola é um local atrativo e motivando-o para a sua participação e envolvimento nas práticas letivas. O envolvimento dos alunos nas atividades e nas aprendizagens a concretizar, promove ambientes em que eles se sentem capazes, de modo a adotar uma atitude favorável e motivada face ao saber, no desenvolvimentos das competências e os conhecimentos previamente adquiridos. O próprio Projeto Educativo da escola explicita a consistência que pretende dar à mudança e à inovação educativas, através da criação de momentos e processos continuados de planificação-intervenção-avaliação/reflexão, orientados numa perspetiva de investigação, organizando processos de ensino-aprendizagem ativos, significativos, globalizadores, interativos e diferenciados, com vista à promoção do sucesso escolar de todos, sustentando as suas práticas na filosofia desenvolvimentalista, social-construtivista.

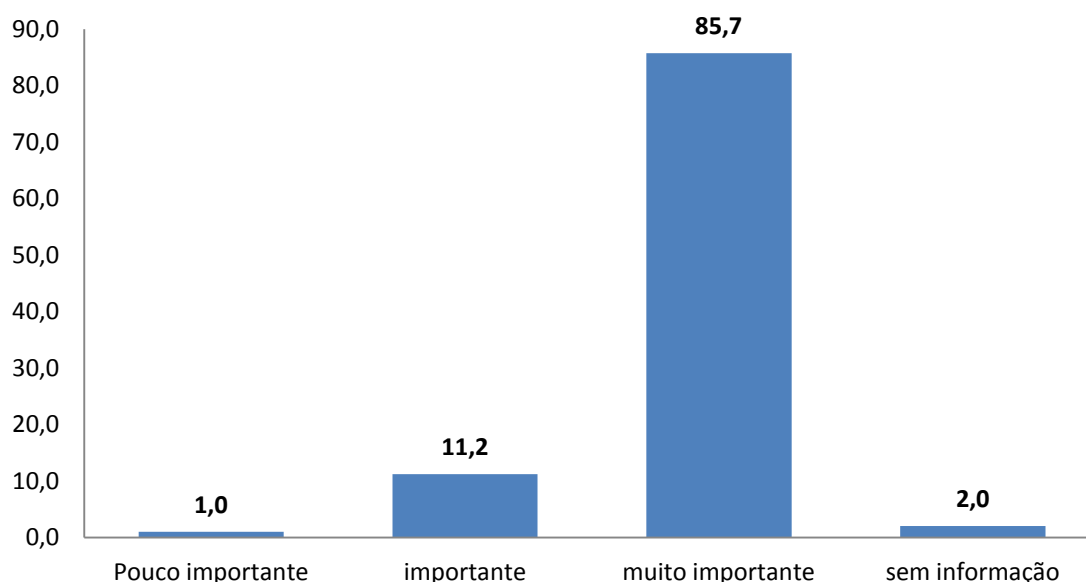


Gráfico 14 – Frequência de respostas e em percentagem relativas às práticas motivadoras para os alunos (%), N=196

2.12.1.5. Imagem de rigor, exigência e qualidade de trabalho da escola

A imagem da escola é também um fator que parece ser muito relevante na escolha da escola. De facto, 80.3% dos participantes (159) referiu que este é um fator muito importante, e 15.7 % (31) importante. Por sua vez, 2% dos participantes considera-o pouco importante (4), e outros 2% referiu não ter informação sobre este aspeto. Esta sobrevalorização da imagem de rigor, exigência e qualidade do trabalho espelhado por esta escola demonstra, claramente, a centralidade desta questão como razão para a escolha da escola.

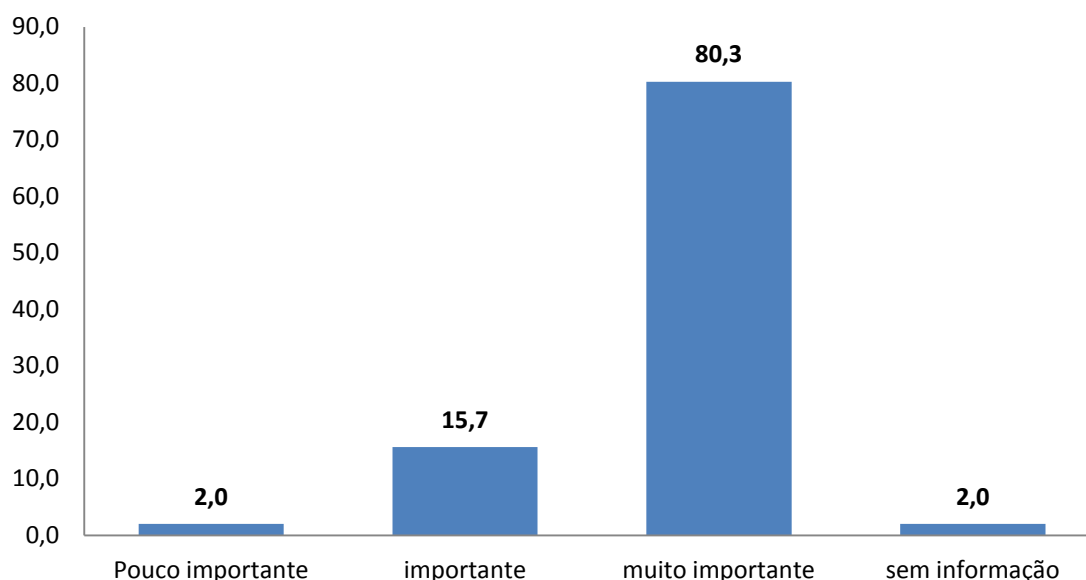


Gráfico 15 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à imagem de exigência e qualidade (%), N=198

2.12.1.6. Facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola

O fator “facilidade” não parece ser tão importante para os encarregados de educação já que 48.2% (93) referiu que este é um aspeto pouco importante. Ainda assim, 15% (29) referiu considerar este aspeto como importante para a escolha da escola, enquanto 14.0% (27) referiu ser um aspeto muito importante. Importa referir, que 22.8% dos participantes referiu não ter acesso à informação sobre a facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola. A desvalorização, de quase metade da população inquirida, do facto do aluno ter boas notas e ter a facilidade de passar de ano, reflete o rigor e exigência referidos como fatores da maior importância apontados e sobrevalorizados anteriormente. Portanto, os EE referem a procura desta escola privada não pelo facilitismo das notas e da transição de ano, mas na expectativa de sentirem os filhos acompanhados.

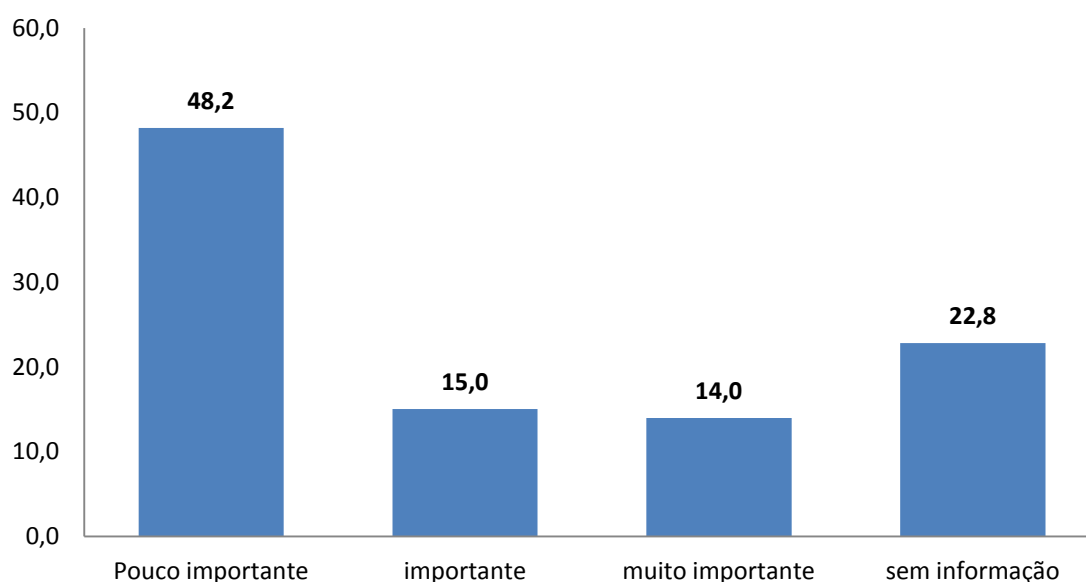


Gráfico 16 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à facilidade de ter boas notas e transitar de ano (%), N=198

2.12.1.7. Ensino privado é mais exigente do que o ensino público

Quanto ao item relativo à comparação da exigência das escolas privadas e públicas, verificou-se que este é um item considerado importante ou muito importante para a maioria dos inquiridos, sendo que 61.3% (119) referiu considerar este aspeto muito importante e 21.1% (41) importante. 6.7% (13) dos participantes não tem informação sobre este item, e 10.8% (21) considera-o como pouco importante. A questão colocada não tinha a pretensão de fazer uma comparação entre os dois tipos de ensino, mas apenas registar a perceção que os EE têm dos dois tipos de ensino e se essa foi uma razão que motivou a escolha da escola em questão. Pelos resultados dos dados do questionário, parece claro que os EE que responderam,

maioritariamente, acreditam nessa diferença de exigência do ensino privado, relativamente ao público. Ainda assim, juntando os EE que consideraram sem importância e os que referiram não ter informação sobre o assunto, há um valor significativo de EE que desvalorizam completamente esta questão.

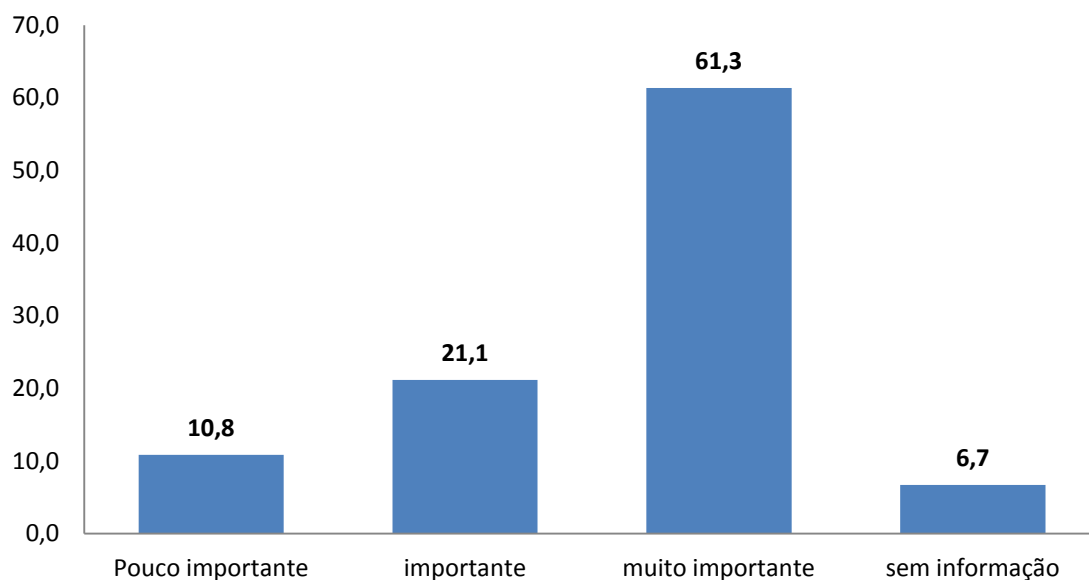


Gráfico 17 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à exigência do ensino privado versus público (%), N=194

Na tabela seguinte é possível comparar item a item as respostas dos participantes relativamente à importância atribuída a cada item referente ao processo de ensino-aprendizagem. De forma geral, interessa salientar que são as práticas educativas o aspeto considerado mais importante para a escolha da escola. Este ponto é considerado essencialmente ou como importante ou muito importante para cerca de 97% dos participantes. Poderemos afirmar que todo o processo de ensino aprendizagem passa pela relação profissional, pedagógica e todo o trabalho desenvolvido pelos professores dentro da sala de aula, espaço primordial onde decorrem as práticas educativas. Portanto, aproximam-se de escolas que conferem prioridade ao *processo*, ainda que um processo orientado para o *produto*.

De seguida, são os aspetos considerados relativos à qualidade da escola que parecem influenciar mais a escolha dos encarregados de educação. Dentro destes três fatores relativos à qualidade da escola, é o relativo à imagem de rigor, exigência e qualidade de trabalho que assume maior importância para os EE. Adicionalmente, a facilidade eventualmente proporcionada pela escola, em termos de notas e de passagem de ano de escolaridade, é um fator considerado muito menos importante para os encarregados de educação, sugerindo a preferência destes por

escolas exigentes, com boa imagem, e com boas práticas educativas. Aspectos relacionados com a orientação laica da escola são tendencialmente considerados pouco importantes, ainda que uma significativa percentagem refira este aspeto como importante ou muito importante. A publicação dos *rankings* traz a competição de famílias pelas escolas melhor posicionadas, criando um mercado educativo, nem sempre saudável do ponto de vista da equidade, pois essa “corrida” por vezes segregadora, pois só é feita por uma fasquia da população que tem conhecimentos e suporte sociocultural para tal. De referir também, nesta lógica mercantil, a própria dinâmica da organização escolar, reconhecendo o valor social atribuído às listas publicadas, faz um esforço por ir encontro desse novo paradigma e quererá também escolher os seus alunos em função das suas performances educativas. Como referido no suporte teórico os *rankings* apenas mostram a qualidade dos alunos que fazem os exames, tratando-se, apenas, de um estudo unidimensional, baseado exclusivamente nos resultados dos exames, comprometendo o valor em absoluto do processo, da dinâmica e mérito da organização escolar.

Tabela 1 – Nível de importância: Processo Ensino-aprendizagem

	Pouco import.		Importante		Muito Import.	
	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%
A escola tem uma orientação laica (independente da religião).	70	37.8	52	28.1	32	17.3
A escola apresenta resultados escolares positivos/boa posição nos <i>rankings</i> . (qualidade)	6	3.0	47	23.6	126	63.3
A escola adopta práticas educativas interessantes e motivadoras para os alunos.	2	1.0	22	11.2	168	85.7
A imagem da escola é de rigor, exigência e qualidade de trabalho. (qualidade)	4	2.0	31	15.7	159	80.3
Nesta escola é mais fácil ter boas notas e transitar de ano.	93	48.2	29	15.0	27	14.0
O ensino privado é mais exigente do que o ensino público. (qualidade)	21	10.8	41	21.1	119	61.3

2.12.2. Relação entre Profissionais/Alunos/Encarregados de Educação

Os pais e os professores partilham responsabilidades na criação de uma relação de trabalho que abrace a aprendizagem e a socialização do aluno, no sentido de promover uma comunicação construtiva, de respeito que ajude a fazer da escola um espaço de qualidade, na promoção de

um ambiente em que as discordâncias possam ser minimizadas. A base para a relação desejável entre pais e professores fundamenta-se numa comunicação aberta e frequente e que tanto uns como outros partilhem a necessidade de criar, alimentar e reforçar essa relação do corresponsabilização. Entre as diversas estratégias para estabelecer um ambiente conducente a uma comunicação aberta e uma ótima interação, a prática de uma política de porta e espírito abertos, numa lógica construtiva para um bem comum que se pretende valorizar. Quanto mais envolvidos os pais se encontrarem na vida do educando, melhor compreenderão os objetivos e práticas do professor, as metas da ação educativa e as lógicas subjacentes a todo o processo ensino-aprendizagem.

A importância atribuída à relação entre profissionais, alunos e EE foi medida através de 9 itens. Antes de mais é visível que na sua grande maioria, estes aspetos foram classificados pelos EE como “importantes” ou “muito importantes”, sugerindo que esta é uma dimensão extremamente relevante no processo de escolha da escola. Ainda assim, é interessante notar algumas diferenças em termos de importância atribuída a cada um dos itens.

2.12.2.1. A escola impõe regras de disciplina

Apenas 1.5% (3) dos EE responderam considerar este aspeto como pouco importante, enquanto 79.2% (156) referiu ser muito importante e 18.3% (36) considerou-o importante. Apenas 1% (2) dos participantes referiu não ter acesso a esta informação, o que sugere que este é um assunto que os EE estão, na generalidade, bem informados e sentem ser um marco muito importante na escolha da escola. A questão da disciplina na escola é essencial enquanto tradutora de ordem e ambiente educativo tranquilo exigido por todos os elementos da comunidade escolar para que aprendizagem seja efetiva e eficaz. A falta de disciplina e regras comuns de atuação num espaço educativo poderá conduzir à anarquia e nesse contexto será muito difícil o convívio entre ensino e aprendizagem.

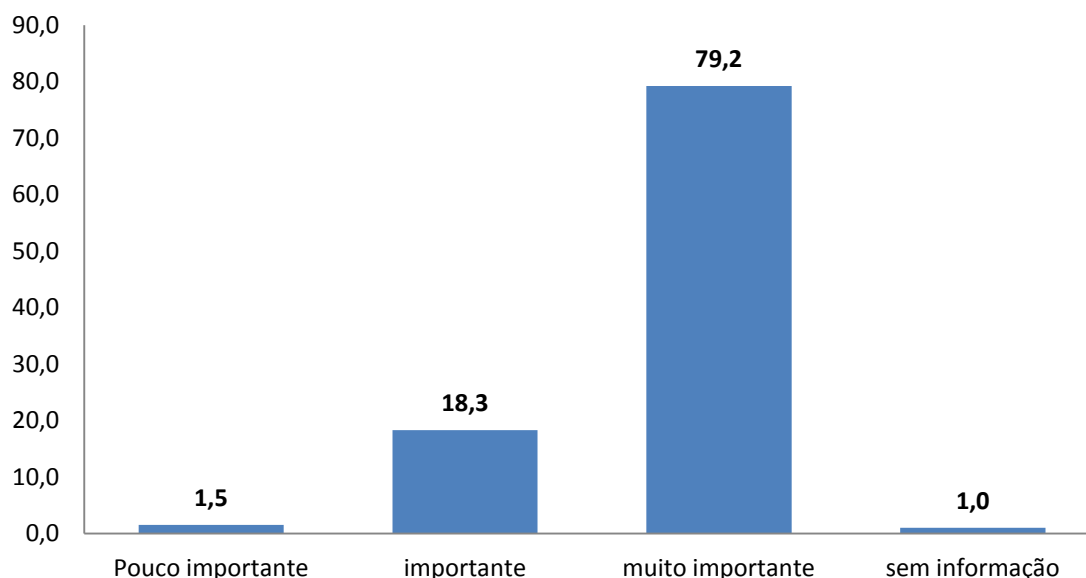


Gráfico 18 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à imposição de regras de disciplina (%), N=197

2.12.2.2. A escola tem uma atenção especial para com os alunos

Similarmente, as respostas dos participantes neste item sugerem que a atenção especial para com os alunos dada pela escola é um fator relevante para a maioria dos pais, sendo que 78.6%, (156) classificou-o como muito importante. Por sua vez, 18.9% dos EE referiu este aspeto como “importante” e apenas 1% (2) considera-o pouco importante. Para este item, apenas uma pessoa referiu não ter conhecimento (0.5%) sobre a atenção que é dada aos alunos. A valorização da atenção dada aos alunos compreende-se na linha do que se foi referindo no quadro teórico, ou seja, o aluno deverá estar no centro de toda a atividade educativa, como elemento chave de todo o processo educativo.

Trata-se da valorização de uma perspectiva humanista no processo de ensino-aprendizagem. Assim, parece haver razões de escolha tanto relacionadas com o *produto*, como o *processo*, nesta última situação com processos que dizem respeito à felicidade e bem-estar dos estudantes (cf. Sá, 2004).

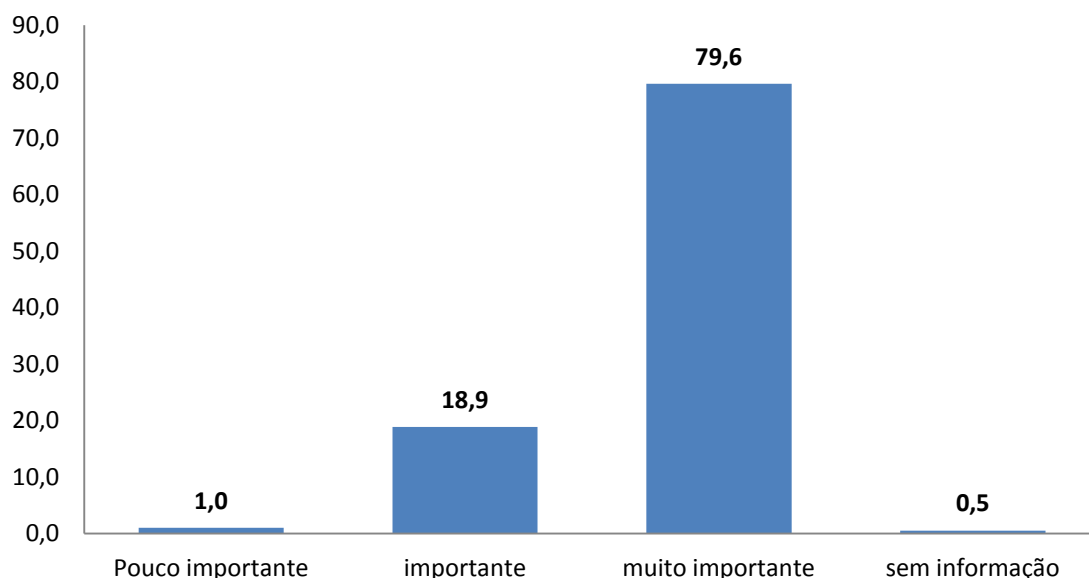


Gráfico 19 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à atenção especial tida com os alunos (%), N=196

2.12.2.3. Os professores e os funcionários são dedicados aos alunos.

A dedicação dos professores e funcionários aos alunos surge como um motivo considerado como muito importante para a grande maioria dos inquiridos. Ora, 86.8% (171) destes referiu que a dedicação dos profissionais é um fator muito importante e 11.7% (23) considerou-o importante. Apenas dois participantes (1%) referiram que este fator é pouco importante e um (0.5%) dos EE referiu não ter informação sobre este item. Na possibilidade da opção da escola este item é sobrevalorizado pelos EE, uma vez que é expectável que no ensino haja uma dedicação diferenciada e mais atenta aos alunos, centro de todo o processo educativo.

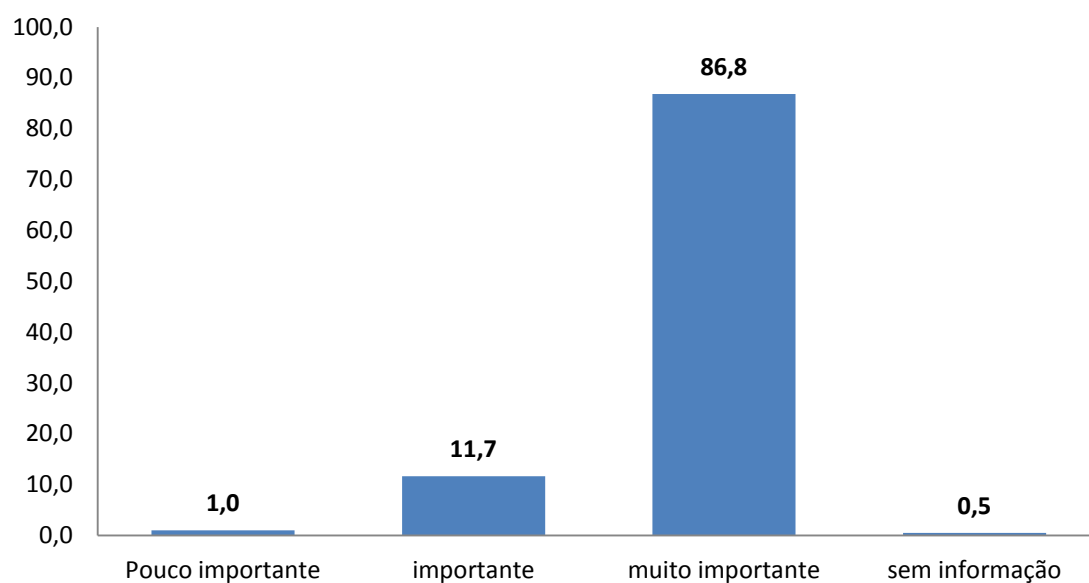


Gráfico 20 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à dedicação dos profs e funcionários aos alunos (%), N=197

2.12.2.4. Há uma interação positiva entre Alunos, Profs, Auxiliares e Enc. de Educação.

Neste item, 81.8% (162) dos participantes referiu que a interação positiva entre alunos, EE e profissionais (professores e auxiliares) é um fator muito importante na escolha da escola, enquanto 16.2% (32) referiu que este é um fator importante. Apenas um participante considera este aspeto pouco importante (0.5%) e três participantes (1.5%) referiram não ter informação sobre a interação entre alunos, professores, auxiliares e EE.

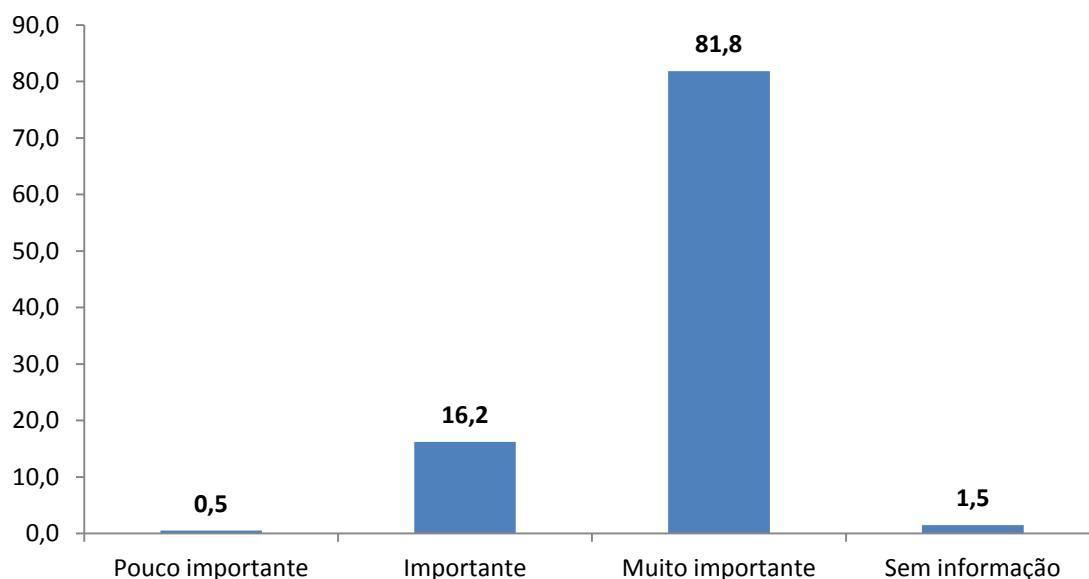


Gráfico 21 – Frequência de respostas e em percentagem relativa à interação positiva entre os membros da comunidade escolar (%), N=198

2.12.2.5. Os Encarregados de Educação são ouvidos e têm voz na escola.

Relativamente ao facto de os EE serem ouvidos pela escola, este aspeto parece ser considerado muito importante para uma grande parte dos participantes, 61.4% (121), e importante para 33.5% (66). Adicionalmente, apenas 1% (2) considerou este fator pouco importante e 4.1 % (8) referiu não ter informação sobre o item em questão. Esta questão vai ao encontro da literatura que refere que a participação dos EE na vida da escola é um fator de diferenciação e que qualidade acrescida em todo o processo educativo. O envolvimento dos EE na vida escolar dos educandos, o acompanhamento das dinâmicas da escola que os filhos frequentam motiva e maximiza toda a capacidade de resposta positiva à vida escolar. Apesar da soma da escala importante e muito importante indicar uma pertencem elevada de pais que escolhem a escola por esta razão, quando comparamos com outros itens regista-se que o item muito importante é menos selecionado pelos pais. Esta situação aponta a ponderar que os pais não têm grande interesse em participar na escola, por um lado talvez porque a “escola perfeita

dispensa os pais” e, por outro, porque parece valorizarem um papel de *pai como consumidor* do que *pai como participante* (Sá, 2004).

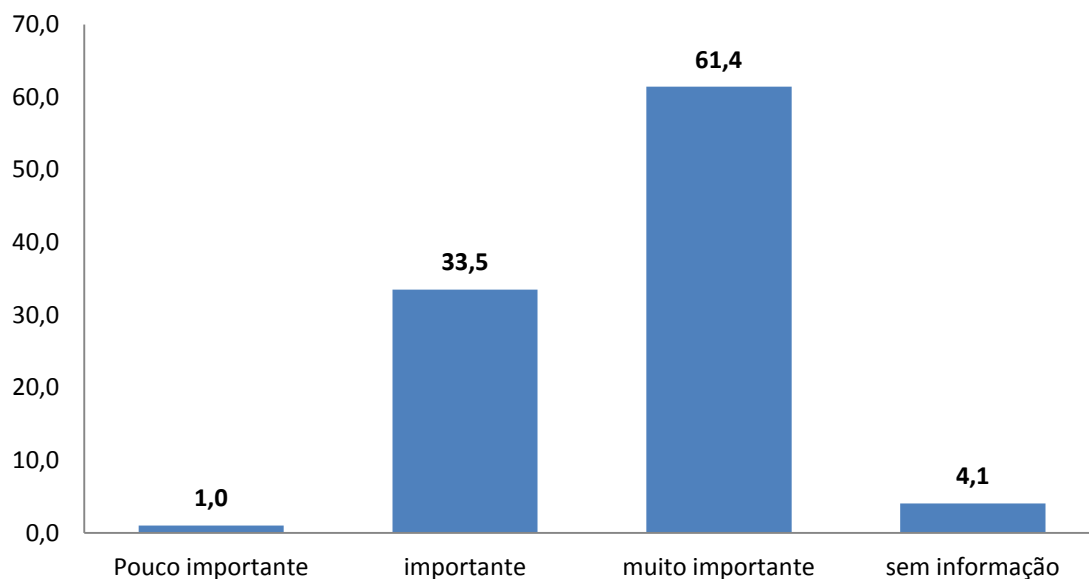
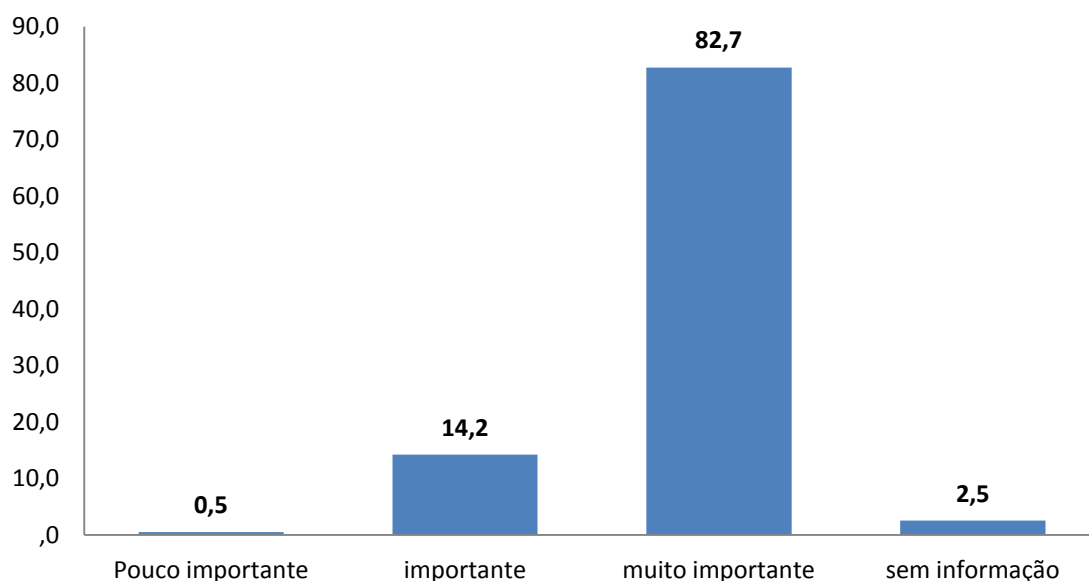


Gráfico 22 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas aos EE serem ouvidos e terem voz na escola (%), N=197

2.12.2.6. As famílias são informadas sobre o que acontece na escola.

Nesta questão 82.7% (163) dos EE deste estudo responderam considerar o item “as famílias são informadas sobre o que acontece na escola”, uma razão muito importante para a escolha da escola. Por sua vez, 14.2% (28) considerou este fator importante e apenas um dos participantes (0.5%) referiu este fator como pouco importante. Da mesma forma, apenas cinco dos participantes (2.5%) respondeu não ter informação sobre este aspeto. A comunicação aberta e assídua é um dos fatores sobrevalorizados pelos EE e que parece estar fortemente relacionado com a escolha da escola privada.



2.12.2.7. A informação do processo educativo do aluno chega aos pais assiduamente.

Ter acesso ao processo educativo dos alunos de forma assídua é visto pela grande parte dos participantes, 87.3 % (172) como um fator muito importante na escolha da escola. Para 11.7% (23) este é um aspeto importante, e apenas um (0.5%) dos participantes considera-o pouco importante, a mesma percentagem que referiu não ter informação sobre o item. Mais um elemento que mostra a máxima importância atribuída pelos EE à comunicação entre os membros da comunidade educativa que fazem com que o acompanhamento da vida escolar dos alunos seja partilhado pelos agentes educativos.

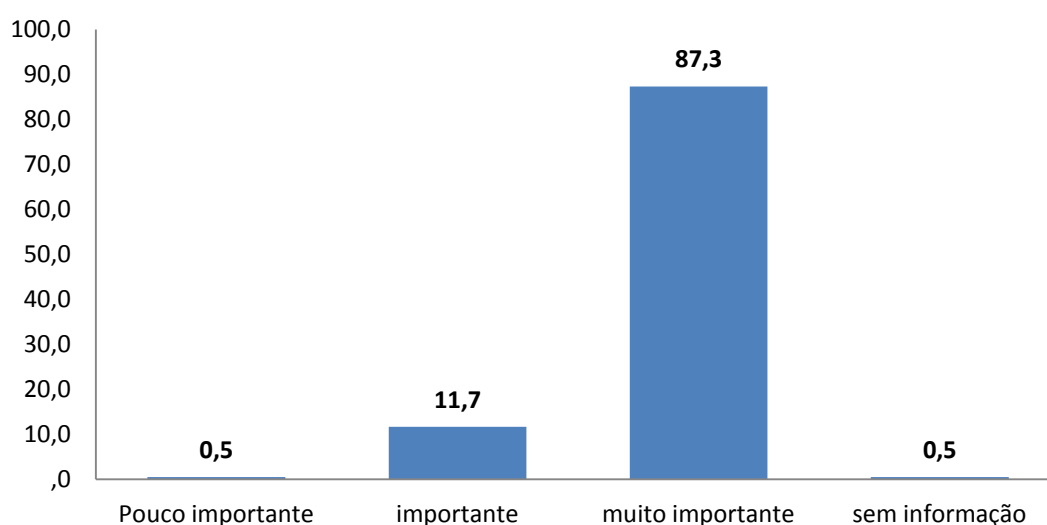


Gráfico 24 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à informação do processo educativo chegar aos pais, assiduamente (%), N=197

2.12.2.8. O Diretor Pedagógico mostra uma atitude receptiva/aberta para resolver questões

A atitude receptiva do diretor pedagógico foi considerada um item muito importante para 79.1 % (155) dos participantes na escolha da escola, e importante para cerca de 17% (34). Apenas um dos EE (0.5%) considerou este aspeto pouco importante e 3.1% referiu não ter informação sobre a atitude do diretor pedagógico. Mais um item que refere a máxima importância à questão da comunicação entre os membros da comunidade, na representação da pessoa que lidera o estabelecimento de ensino e que tem autoridade e capacidade para dar determinado tipo de respostas a situações que abrangem uma área específica de atuação.

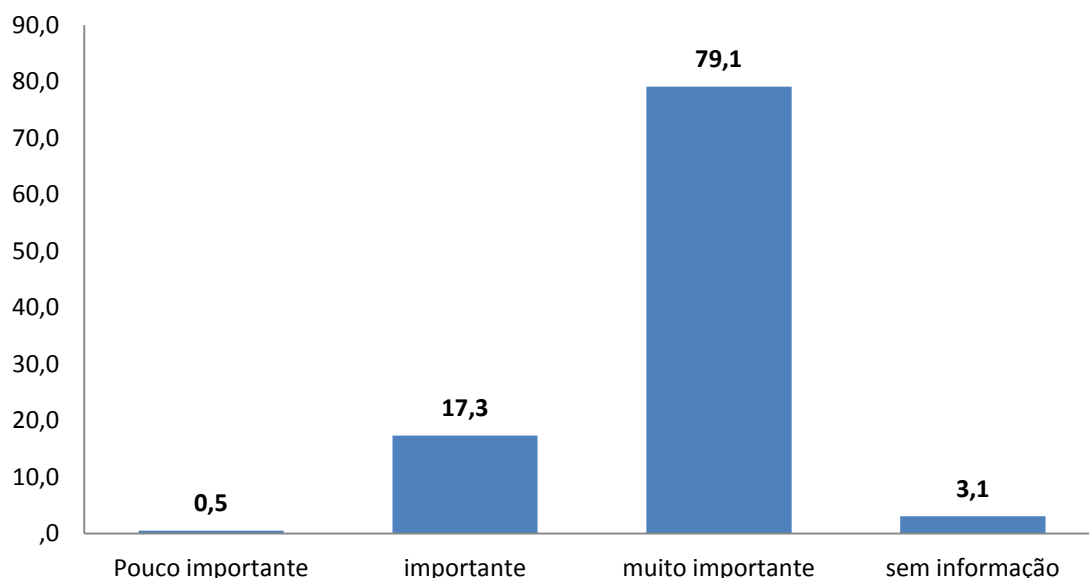


Gráfico 25 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à atitude aberta do diretor pedagógico (%), N=196

2.12.2.9. A escola tem uma Direção Pedagógica firme

Quanto a este item 64.1% (125) dos participantes referiu considerar a firmeza da direção pedagógica da escola como um fator muito importante na escolha da escola, enquanto 28.7% (56) dos participantes considerou este aspeto como importante. 13 (6.7%) dos EE referiu não ter informação sobre este item, enquanto um dos participantes considerou-o pouco importante. Não tendo uma expressão muito acentuada, talvez nos faça entender que os EE se concentram mais e sobrevalorizam mais as questões que têm a ver com o processo educativo, mesmo na prática pedagógica. As questões de direção parecem ser menores e suscitar menor atenção por parte destes EE.

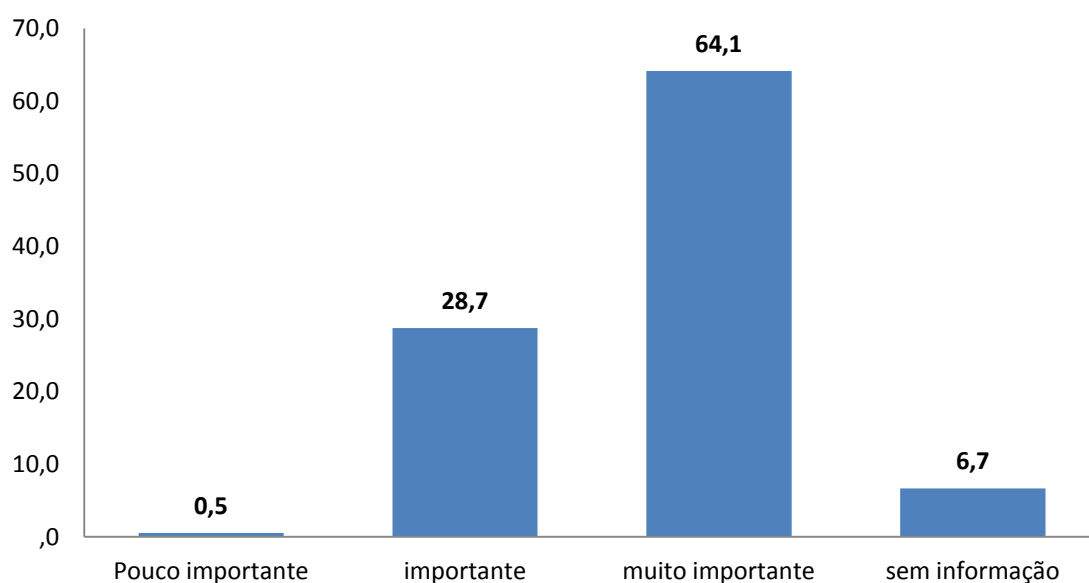


Gráfico 26 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à direção pedagógica ser firme (%), N=195

De forma geral, podemos dizer que todos estes itens são considerados muito importantes ou importantes por praticamente todos os participantes no estudo. No entanto, importa notar algumas pequenas diferenças que coloca alguns itens como mais relevantes do que outros. Na tabela seguinte, é visível desde logo, que é o item relativo à “voz que os encarregados de educação têm na escola” que apresenta uma percentagem menor de respostas na classificação muito importante, sugerindo que este aspeto é aquele que tem menos importância na relação entre os EE, os profissionais e os alunos. A partir daqui parece que os pais não estão muito interessados num papel de participantes. Com valores de importância muitos próximos destes, encontra-se também o item “a escola tem uma direção pedagógica forte”; outro item mais voltado para o interior da organização que não é fator de interesse dos encarregados de educação. A firmeza da direção pedagógica é importante, no entanto parece ser mais importante uma “atitude aberta e recetiva” por parte desta, uma vez que considerada mais vezes como muito importante. Um dos aspetos mais importantes para a escolha da escola refere-se ao modo como a escola comunica com os EE, o que se pôde analisar através das respostas atribuídas a dois aspetos: por um lado “na assiduidade com que os EE são informados pela escola, relativamente ao processo educativo” e por outro lado na “informação que os pais têm sobre o que se passa na escola”. A informação sobre o seu educando e sobre o que se passa na escola são informações relevantes para o pai/mãe avaliar o trabalho da escola e não propriamente para intervir na mesma, inclusive para retirar o filho, caso a escola não corresponde às suas expectativas. Adicionalmente, outro aspeto que merece destaque refere-se à extrema importância atribuída à dedicação dos professores e funcionários aos alunos bem como à interação entre alunos, professores e EE; neste caso, os pais para além de se preocuparem com os *resultados académicos* parecem valorizar também a felicidade e bem-estar dos filhos na escola, ou seja, os processos educativos. Aspetos relativos às regras de disciplina são também referidos como muito importantes, bem como a atenção especial dada aos alunos por parte da escola.

Tabela 2 – Nível de importância: Relação entre Profissionais/Alunos/Encarregados de Educação.

	Pouco import.		Importante		Muito Import.	
	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%
A escola impõe regras de disciplina.	3	1.5	36	18.3	156	79.2
A escola tem uma atenção especial para com os alunos.	2	1.0	37	18.9	156	79.6
Os professores e os funcionários são	2	1.0	23	11.7	171	86.8

dedicados aos alunos.						
Há uma interação positiva entre Alunos, Profs, Auxiliares e Enc. de Educação.	1	.05	32	16.2	162	81.8
Os Enc. de Educação são ouvidos e têm voz na escola.	2	1.0	66	33.5	121	61.4
As famílias são informadas sobre o que acontece na escola.	1	0.5	28	14.2	163	82.7
A informação do processo educativo do aluno chega aos pais assiduamente.	1	0.5	23	11.7	172	87.3
O Diretor Pedagógico mostra uma atitude recetiva/aberta para resolver questões.	1	0.5	34	17.3	155	79.1
A escola tem uma direção pedagógica forte	1	0.5	56	28.7	125	64.1

2.12.3. Dinâmicas organizacionais

O tema relativo às dinâmicas organizacionais é representado por oito itens referentes a vários aspetos e dinâmicas da escola que se revelam se suma importância na vida de uma organização educativa, pois questões como horários, ocupação dos tempos letivos e não letivos, o clima educativo, a proatividade e dinâmica próprias da escola são a base e a estrutura dos pilares organizacionais.

2.12.3.1. A escola tem um horário de acordo com as necessidades dos Enc. de Educação.

Ter um horário que esteja de acordo com as necessidades dos EE é um fator considerado muito importante por 56.9% (111) dos EE e importante para 34.9% (68) dos participantes. Cerca de 6% (12) referiu considerar este aspeto como pouco importante, e 2.1% (4) não ter informação sobre o item. Será de salientar que se trata de um item menos valorizado do que os itens relacionados com o *produto* e o *processo*, são estes últimos que se impõem no momento da escolha.

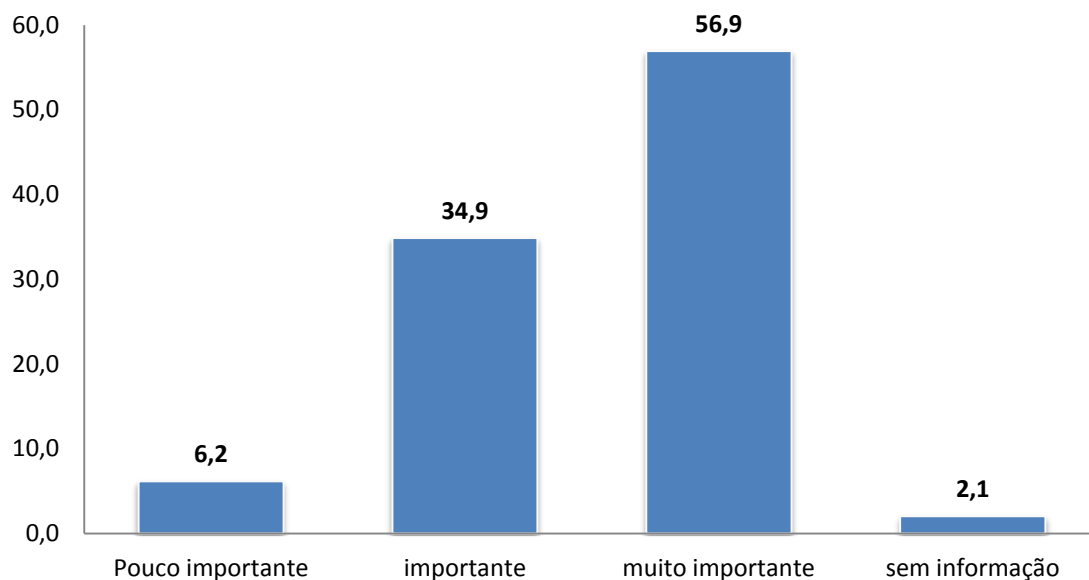


Gráfico 27 – Frequência de respostas e em percentagem relativas ao horário de acordo com as necessidades dos EE (%), N=195

2.12.3.2. A escola funciona em tempo de interrupção letiva

Este aspeto é considerado muito importante para 56.1% (110) dos participantes e importante para cerca de 29 % (56). Por sua vez, 13.3% (26) considera este aspeto pouco importante e 2 % (4) referiu não ter informação. Percebe-se a importância deste item, uma vez que corresponde aos interesses e necessidades dos EE em relação à ocupação dos educandos em tempos de interrupção letiva, uma vez que a grande maioria dos EE estão ocupados nas suas atividades profissionais e esperam essa resposta diferenciada da escola privada em questão, uma vez que os períodos de férias dos educandos não correspondem aos dos seus pais e daí a importância deste item que vem colmatar esse desencontro.

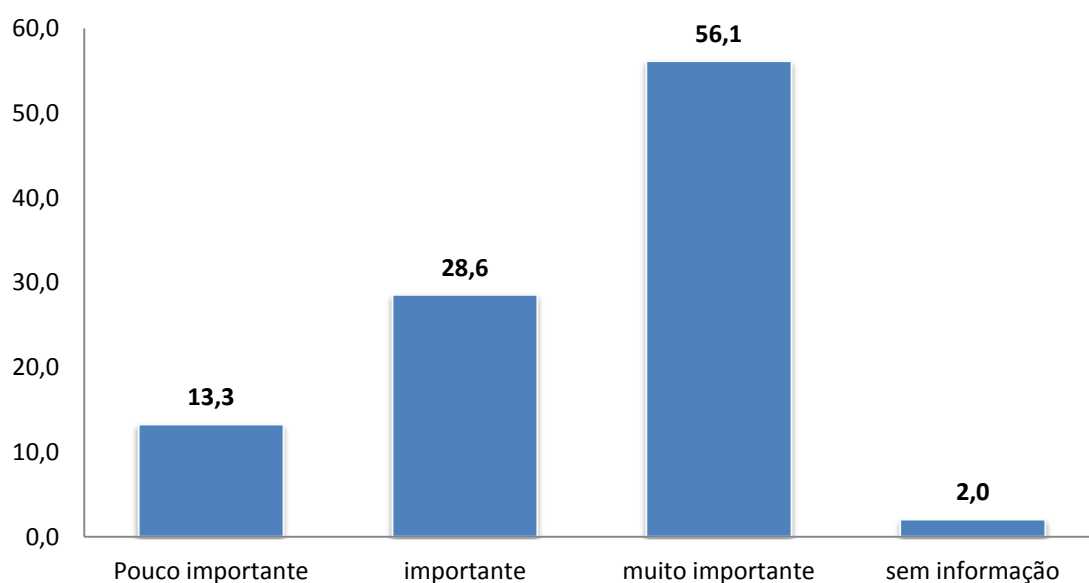


Gráfico 28 – Frequência de respostas e em percentagem relativas ao funcionamento da escola nas interrupções letivas (%), N=196

2.12.3.3. A escola disponibiliza ocupação dos tempos livres

A disponibilização da escola de ocupação de atividades de tempos livres para os alunos, foi considerado um aspeto muito importante por cerca de 58% dos encarregados de educação (113) e importante por cerca de 32% (62). Para 16 dos participantes (8.2%) este item foi classificado como pouco importante. Também aqui, poucos são os inquiridos que responderam não ter acesso a informação sobre ocupação dos tempos livres proporcionada pela escola. Este ponto entronca nos dois anteriores e que tem a ver com a resposta dada pela escola aos períodos de paragem trimestral das atividades letivas e que, na generalidade dos casos, não há EE que se encontrem com férias ou que tenham paragens profissionais. Aliada à interrupção letiva, este ponto refere a ocupação desse tempo com programas específicos de férias, mais culturais, desportivos e lúdicos que ocupam e são programas alternativos às atividades letivas. Daí a esmagadora maioria dos EE, 89,7% considerar este item importante ou muito importante, pois sabem que os educandos estão entregues à responsabilidade da escola e que têm programadas atividades que os ocuparão nesses períodos.

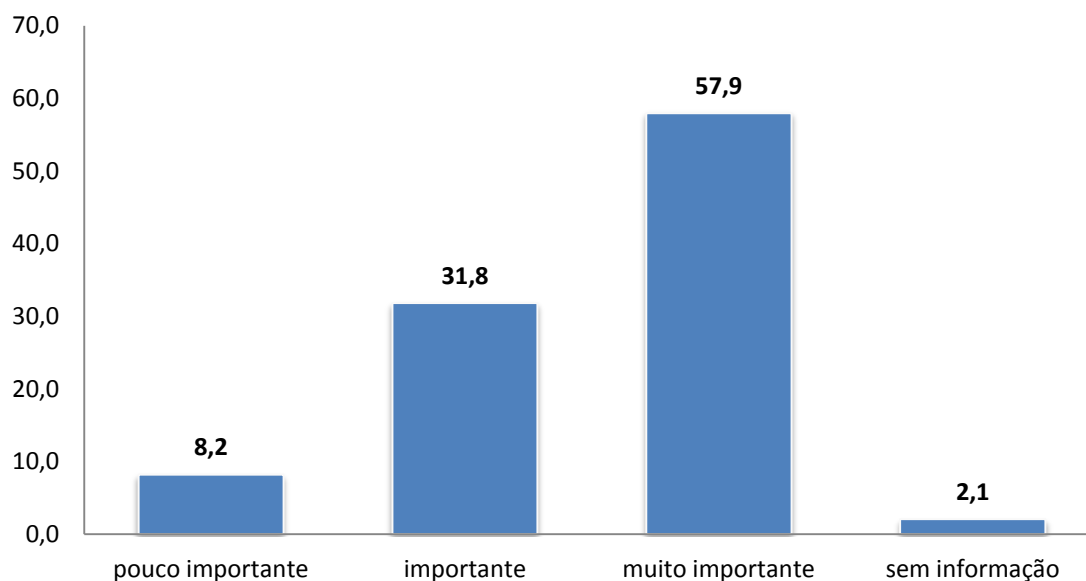


Gráfico 29 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à ocupação dos tempos livres (%), N=195

2.12.3.4. A escola assegura a continuidade do corpo docente

A continuidade do corpo docente é outro fator que parece ser crucial para os participantes na escolha da escola. De facto, 74% (145) considerou este aspeto como muito importante, cerca de 19% (37) acha-o importante e apenas 1% considera-o pouco importante. De salientar que cerca de 6% dos encarregados de educação referiram não ter informação sobre o

facto de a escola assegurar a continuidade do corpo docente. A continuidade do corpo docente é um aspeto referido se maior importância, pelo facto de se criar uma linha de continuidade das práticas educativas, uma sintonia nas práticas pedagógicas, um reforço de confiança nos docentes que mantêm a sua atividade didática e pedagógica e que já não é estranha aos olhos dos EE.

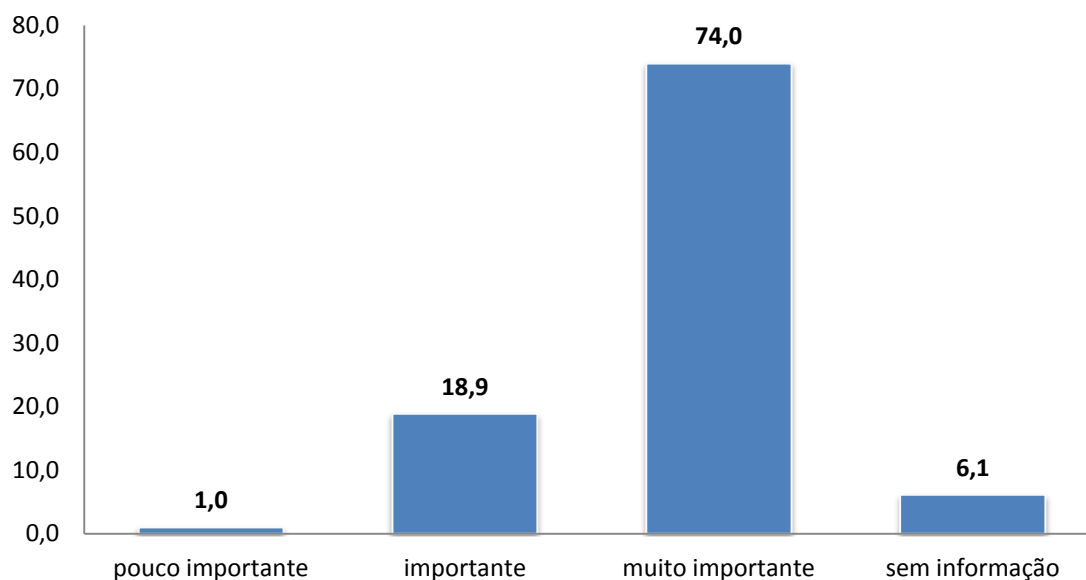


Gráfico 30 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à continuidade do corpo docente (%), N=196

2.12.3.5. Nesta escola, os professores não faltam, não há greves, nem os alunos ficam sem aulas

A assiduidade dos professores, bem como a ausência de greves é vista por uma grande maioria dos encarregados de educação 84% (164) como um aspeto muito importante. Para além disso, cerca de 8% (15) referem este aspeto como importante e 2,6 % como pouco importante (5). Cerca de 6% (11) afirmou não ter informação sobre este aspeto. A questão da assiduidade dos docentes e da não existência de faltas por motivos diversos, é de suma importância como o refere 91,8% dos EE inquiridos nas respostas dadas entre o importante e o muito importante. Esse é, sem dúvida, um fator que conduz os EE a assumirem a escola privada como escolha.

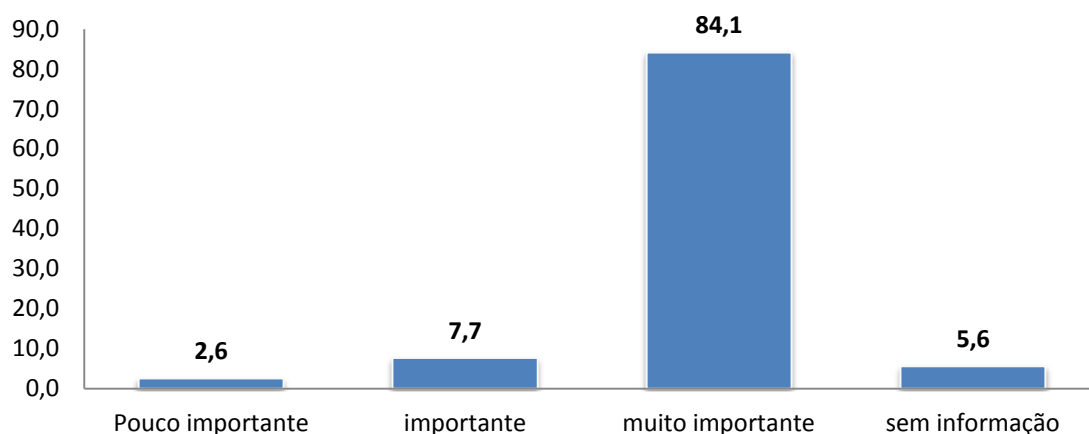


Gráfico 31 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas à inexistência de faltas(%), N=195

2.12.3.6. A escola promove um clima organizacional favorável ao desenvolvimento integral do aluno

O clima organizacional da escola não é considerado como pouco importante por nenhum dos encarregados de educação, e apenas 2% (4) referiu não ter informação sobre este item. Quase 81% (159) dos participantes considerou este fator muito importante para a escolha da escola, e 17% (34) como importante. O bom clima educativo da escola faz a diferença e conduz a uma participação assumida com mais compromisso pelas partes envolvidas em todo o processo ensino aprendizagem. As respostas dos EE nos 98% que atribuíram este ponto como importante e muito importante é reflexo desse entendimento.

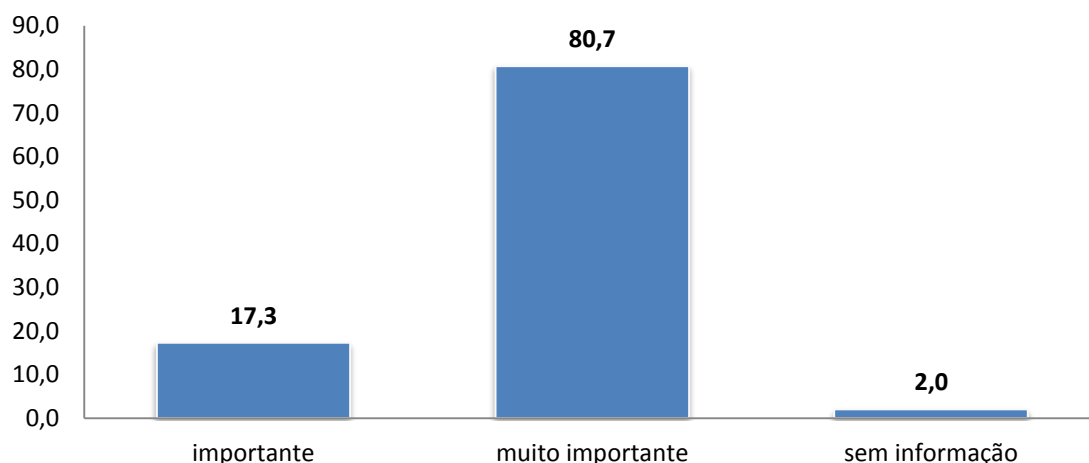


Gráfico 32 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas ao clima organizacional favorável (%), N=197

2.12.3.7. A escola mostra-se dinâmica e ativa

Quanto ao dinamismo e atividade da escola, este aspecto é visto como pouco importante por apenas um dos participantes (0.5%). Cerca de 75% (147) considera o item muito importante e 22% (44) importante. Os 96,9% de respostas importantes ou muito importantes nesta questão revelam claramente que os EE valorizam esta dimensão.

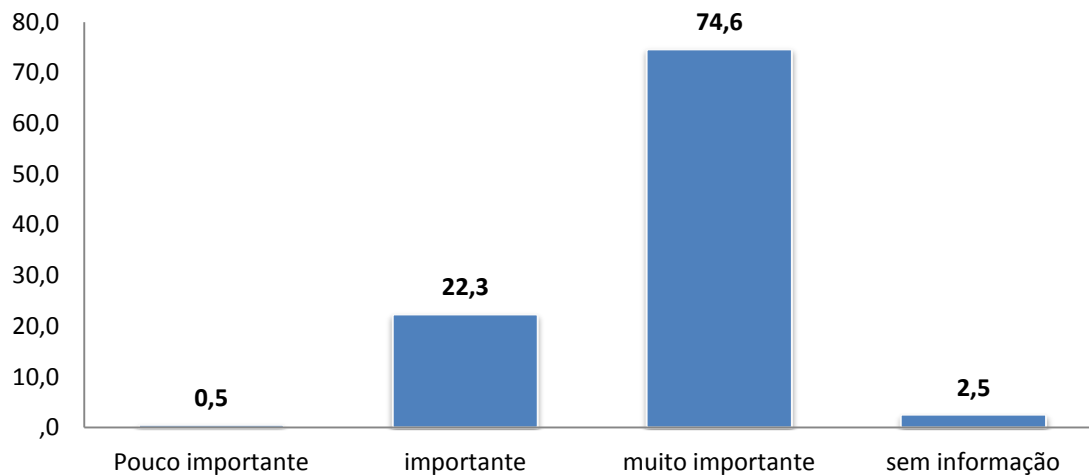


Gráfico 33 – Frequência de respostas e em percentagem relativas ao dinamismo e atividade da escola (%), N=197

2.12.3.8. A escola, através do Estado, subsidia a frequência dos alunos do ensino privado

Este fator é visto como pouco importante para quase 24% dos participantes (46) e como importante para 21% (41). Por sua vez, 27.3% (53) considera este item como muito importante e cerca de 28% (54) referiu não ter informação sobre o facto de a escola subsidiar a frequência de alunos no ensino privado. De certa forma surpreendente o facto de todos os itens terem percentagens de resposta quase iguais, ou seja, houve grande dispersão quanto à respostas dadas pelos EE à questão do subsídios que fazem parte dos Contratos Simples de apoio às famílias que a referida escola tem com o Estado. Se por um lado há 27.8% de EE que desconhece os apoios, por outro há 23.7% que conhecendo essa atribuição de subsídios não lhes atribui importância, o que parece significar que são EE que não precisam de se preocupar com a questão financeira e daí não valorizarem este item no momento de escolher e escola privada. Apenas 27.3% dos inquiridos que referem a máxima importância destes apoios financeiros aos EE como forma de contribuir e minimizar as despesas de terem os filhos numa instituição de ensino privada.

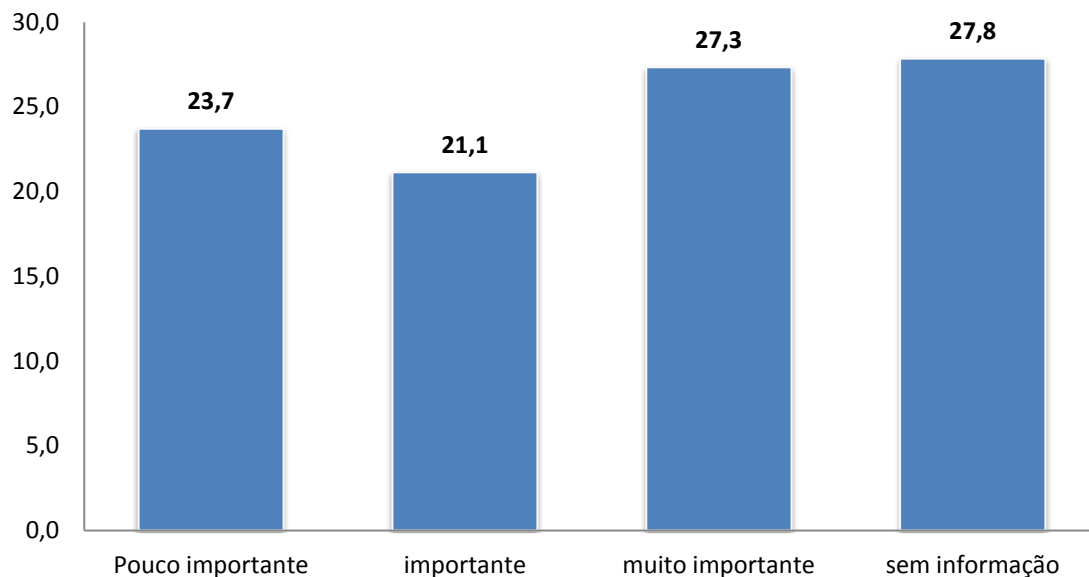


Gráfico 34 – Frequência de respostas e em percentagem à atribuição aos alunos de subsídios estatais (%), N=194

No geral, os resultados sugerem que o item considerado menos importante pelos encarregados de educação pretende-se com o facto de a escola subsidiar a frequência de alunos no ensino privado. De facto este foi o item mais frequentemente referido como pouco importante, e menos referido como muito importante. Por outro lado, o aspeto mais importante das dinâmicas organizacionais refere-se ao facto dos alunos não ficarem sem aulas nesta escola, valorizando os professores não faltarem nem haver greves. Indicador da extrema importância atribuída à estabilidade dos professores, é também o facto do item referente à “continuidade do corpo docente” ter sido referido como muito importante ou importante por cerca de 93%. O clima organizacional favorável ao desenvolvimento do aluno bem como o dinamismo da escola são também fatores extremamente relevantes para a escolha da escola. Por fim, aspetos mais relacionados os horários da escola apesar de apresentarem frequências de importância também altas, são relativamente inferiores comparadas com os aspetos mais relacionados com os processos de comunicação entre os vários atores, com o corpo docente, e o clima organizacional. Face ao exposto parecem ser as dimensões mais diretamente relacionadas com os processos de ensino-aprendizagem e com os resultados escolares aqueles que são mais valorizados, designadamente é muito importante para os pais a continuidade do corpo docente, o facto de não haver greves. Simultaneamente, valoriza-se a formação integral do aluno. Deste modo, não valorizam apenas a vertente académica, mas também o processo educativo na sua globalidade.

Por outro lado, o item “a escola tem um horário de acordo com as necessidades dos encarregados de educação” apresenta valores de importância muito similares ao encontrado no item “ a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres”. Os valores baixos neste item podem estar relacionados com dificuldades financeiras em assegurar para além da mensalidade da escola, este tipo de serviço, relembra-se a este propósito que estes pais manifestam dificuldades económicas em manter dois filhos nesta escola.

Tabela 3 – Nivel de importância: Dinâmicas organizacionais

	Pouco import.		Importante		Muito Import.	
	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%
A escola tem um horário de acordo com as necessidades dos Enc. de Educação.	12	6.2	68	34.9	111	56.9
A escola funciona em tempo de interrupção letiva.	26	13.3	56	28.6	110	56.1
A escola disponibiliza ocupação dos tempos livres.	16	8.2	62	31.8	113	57.9
A escola assegura a continuidade do corpo docente.	2	1.0	37	18.9	145	74.0
Nesta escola, os profs não faltam, não há greves, nem os alunos ficam sem aulas.	5	2.6	15	7.7	164	84.1
A escola promove um clima organizacional favorável ao desenvolvimento integral do aluno.	0	0	34	17.3	159	80.7
A escola mostra-se dinâmica e ativa.	1	0.5	44	22.3	147	74.6
A escola, através do Estado, subsidia a frequência dos alunos do ensino privado.	46	23.7	41	21.1	53	27.3

2.12.4. Ambiente social e educativo

Neste tema, foi analisado o grau de importância do ambiente social e educativo com base em três itens que se referem ao acolhimento de crianças com problemáticas diversas ou na seleção de alunos mediante critérios não definidos e, por fim, a indicação da recomendação da escola por algum familiar ou amigo. Este ponto pretendia apresentar a eventual filosofia educativa da referida escola como não segregadora, mas sim inclusiva, onde todos os que a procurem não sejam discriminados em função de qualquer *handicap* físico, psíquico, social, racial ou de outro qualquer teor. Se esta escola der uma resposta educativa a todos, sem exceção, procura ser aberta às diferentes características das crianças que a procuram.

2.12.4.1. A escola acolhe crianças com necessidade educativas especiais

A escola acolher crianças com necessidades educativas especiais é um facto considerado muito importante para 44.4% (87) dos participantes, e importante por 28.6% (56). Por sua vez, cerca de 7% (13) referiu que este é um aspeto pouco importante na escolha da escola e 20.4% (40) diz não ter informação sobre isso. O facto de a escola receber crianças portadoras de deficiência é muito importante ou importante para mais de metade da população inquirida, assumindo os EE alguma preocupação com estas crianças e não apontando para práticas segregadoras, revelando até alguma sensibilidade para estas situações delicadas.

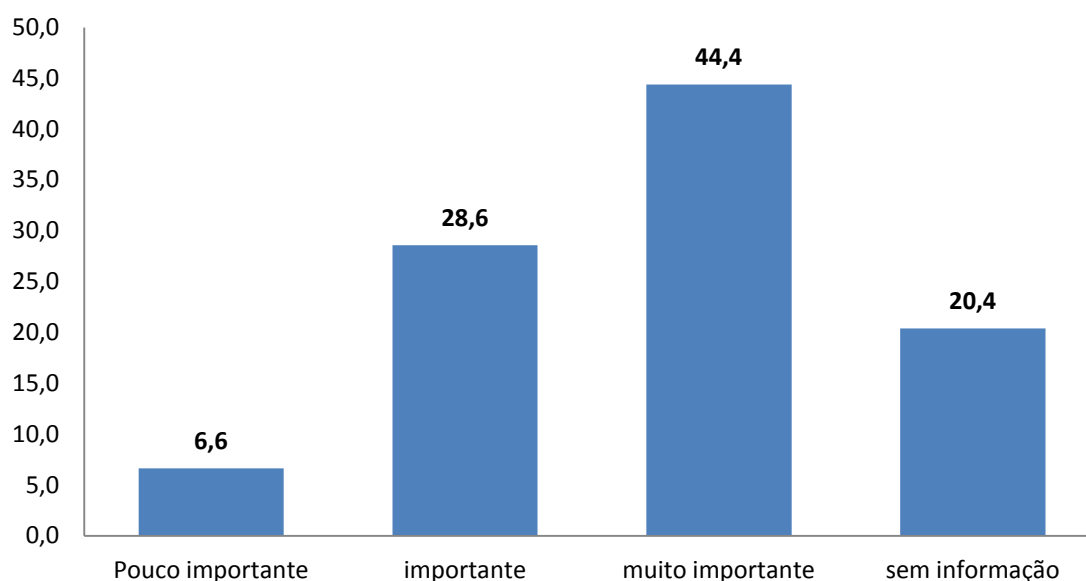


Gráfico 35 – Frequência de respostas e em percentagem relativas ao acolhimento de crianças com NEE (%), N=196

2.12.4.2. A escola tem o cuidado de selecionar os alunos que a frequentam

A seleção por parte da escola, dos alunos que a frequentam, foi analisado como um fator pouco importante por 27% dos participantes (53). Praticamente a mesma percentagem de EE considerou este item importante (52) e cerca de 20% (39) acha que este é um aspeto muito importante 26.5% referiu não ter informação sobre o assunto (52). Nesta questão a dispersão de respostas revela que não há uma preocupação clara ou perceptível com a eventual discriminação de alunos, embora a questão não tenha sido especifica quanto ao tipo de seleção e se tenha colocado em termos gerais. Curioso o facto de uma percentagem igual de inquiridos indicar que não tem informação sobre a questão dos eventuais critérios de entrada de alunos na escola.

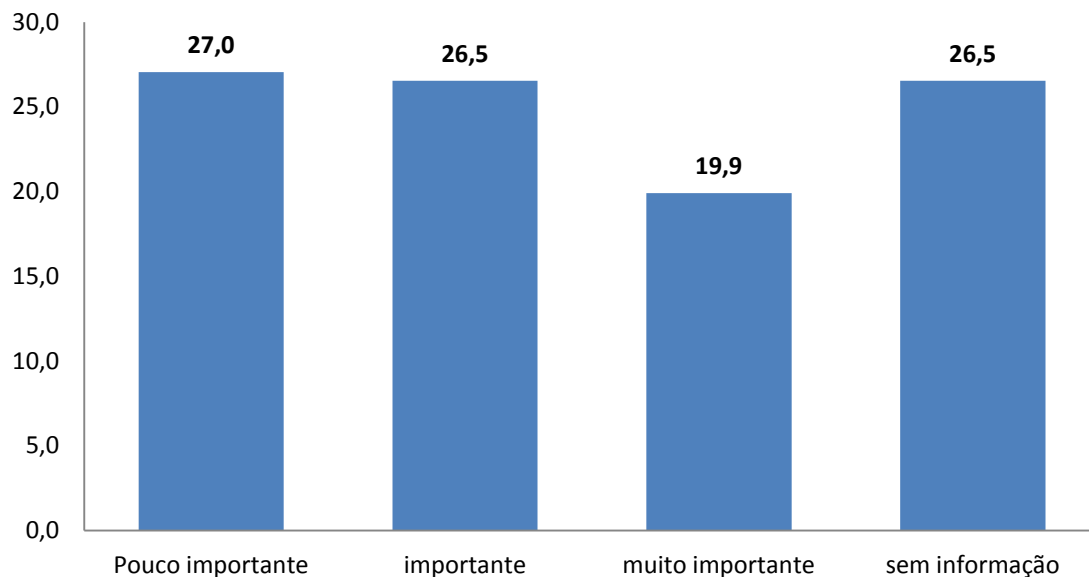


Gráfico 36 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à seleção de alunos (%), N=196

2.12.4.3. Um amigo ou familiar recomendou esta escola

Cerca de 20% (39) considera este item pouco importante, enquanto cerca de 26% (50) vê este motivo como importante e 27.7% (53) como muito importante. Por fim, cerca de 26% (49) referiu não ter informação sobre este aspeto. Este grupo de respostas não muito valorizadas pode indicar que a recomendação da escola por um amigo não foi determinante no momento de decisão, o que significa que estes EE têm os seus próprios meios de avaliar a qualidade da escola, mediante os seus critérios que entendem como válidos. Na linha de Nogueira (1998) a opção dos pais apoiarem as suas decisões nas opiniões alheias, colhidas junto de pessoas que julgam ser mais competentes, é um comportamento próprio dos “semi-killed choosers”, um grupo socialmente misto a que Bourdieu designa como “parvenus”, pois manifestam forte inclinação para a escolha, mas são desprovidos de recursos culturais para tal e têm pouca capacidade de discriminar e escolher, porque conhecem mal o funcionamento do sistema educativo. De todo nos parece ser este o principal grupo de EE que participou no estudo, daí não sobrevalorizarem ou delegarem nas opiniões dos familiares ou amigos as decisões da escola para o filho.

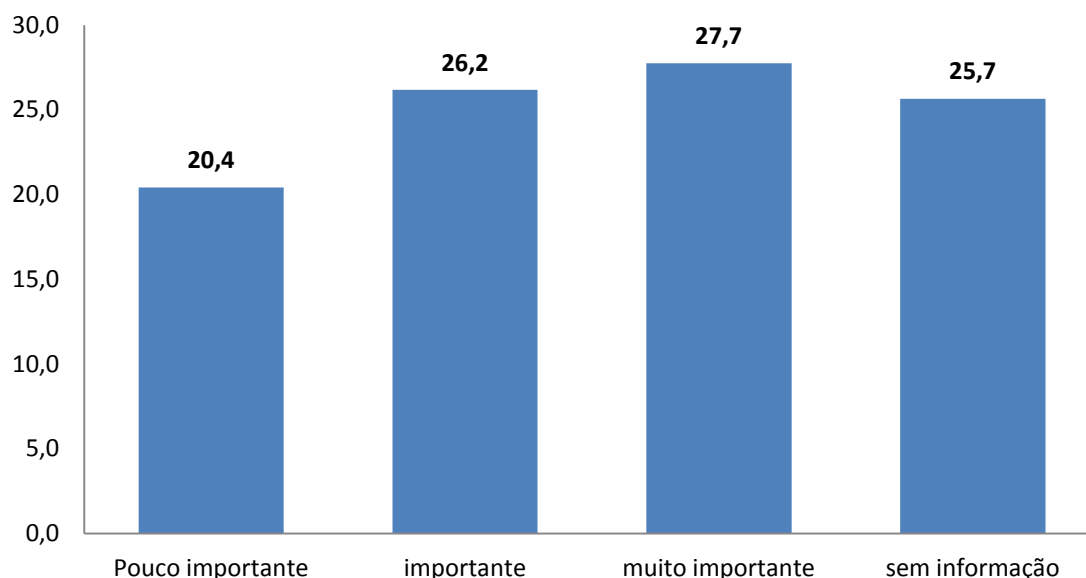


Gráfico 37 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à recomendação da escola (%), N=191

Em suma, podemos verificar que o factor “ambiente social e educativo” não é dos considerados dos mais importantes pelos EE. No entanto, é interessante notar que ainda assim, em conjunto a maior parte dos participantes considera estes fatores como importantes ou muito importantes. Dos três itens em questão, o que parece ser mais importante é o “acolhimento por parte da escola de alunos com necessidades educativas especiais. De seguida, o item “ um amigo ou familiar recomendou esta escola, e por fim o item “a escola tem o cuidado de seleccionar os alunos”. Podemos assim concluir que os itens referentes ao ambiente social e educativo são considerados tendencialmente importantes pelos EE, mas não vistos como “muito importantes”.

Tabela 4 – Nível de importância: ambiente social e educativo

	Pouco import.		Importante		Muito Import.	
	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%
A escola acolhe crianças com Necessidades Educativas Especiais.	13	6.6	56	28.6	87	44.4
A escola tem o cuidado de seleccionar os alunos que a frequentam.	53	27.0	52	26.5	39	19.9
Um amigo ou familiar recomendou esta escola.	39	20.4	50	26.2	53	27.7

2.12.5. Requisitos de espaço e segurança

A importância atribuída aos requisitos de espaço e segurança foi avaliada através de quatro itens que se traduzem em dimensões mais físicas do espaço escolar e nas condições de segurança e apresentação dos vários espaços como atrativos e bem dimensionados.

2.12.5.1. A escola oferece segurança aos alunos

Apenas 1% referiu este aspeto como sendo pouco importante na escolha da escola, enquanto cerca de 88% (172) considerou-o muito importante e 10.7% (21) importante. Apenas um dos participantes respondeu não ter acesso a esta informação.

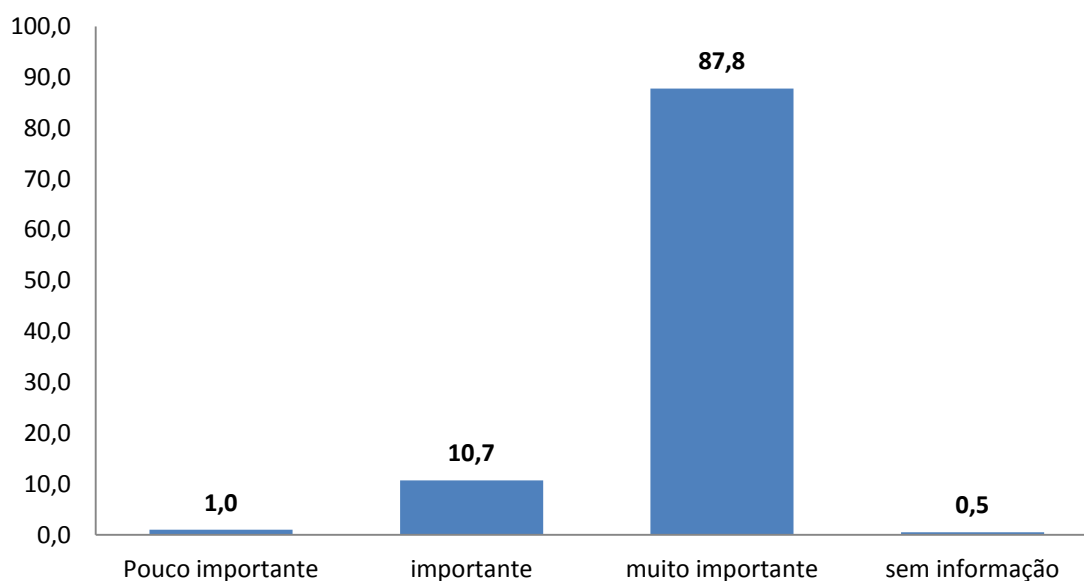


Gráfico 38 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à segurança dos alunos (%), N=196

2.12.5.2. A estrutura física da escola é apelativa

Já a estrutura física da escolha é vista como um factor muito importante para 64.5% (127) dos participantes e importante para 31% (61). Para além disso, cerca de 5% (9) refere considerar este fator pouco importante.

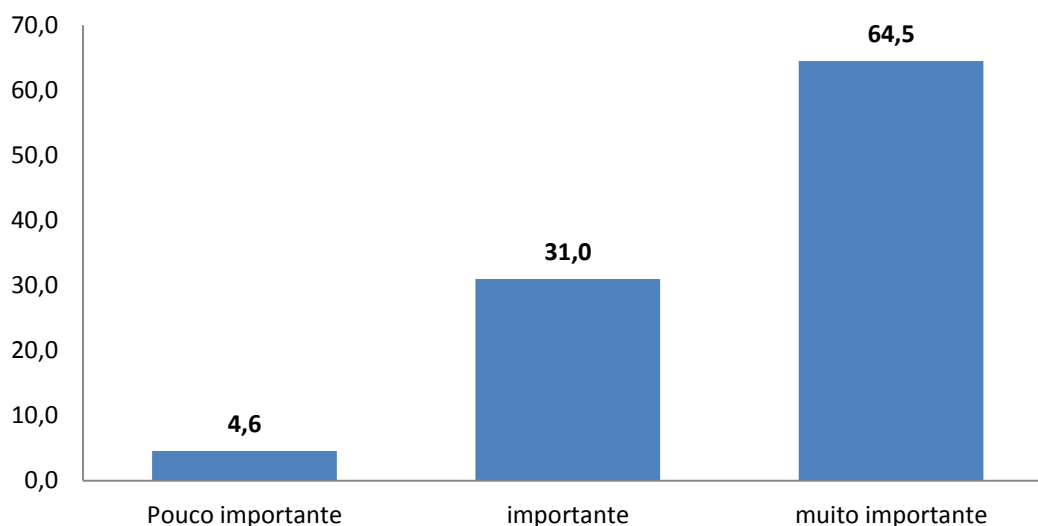


Gráfico 39 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas à atração da estrutura física da escola (%), N=197

2.12.5.3. A escola tem uma dimensão adequada

A dimensão da escola adequada é fator considerado importante para 33,2% (65) e muito importante 63,3% (124). Por sua vez, 2,6% (5) refere considerar este item pouco importante e apenas 2 participantes (1%) referiu não ter informação sobre este item.

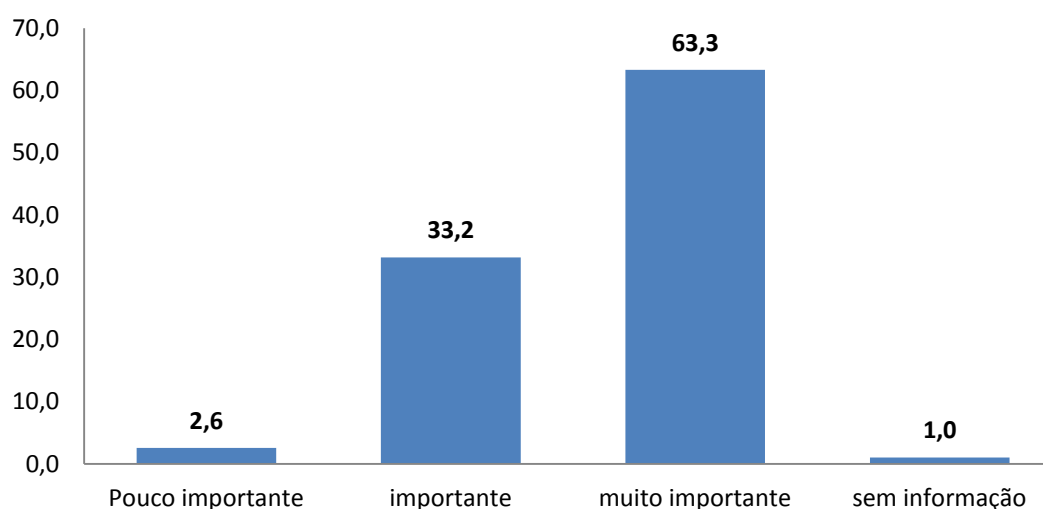


Gráfico 40 – Frequência de respostas e em porcentagem relativas à dimensão adequada da escola (%), N=196

2.12.5.4. A escola é próxima da residência dos encarregados de educação

A proximidade da escola é visto como um fator pouco importante para 25,3% (49) dos participantes e como muito importante para cerca de 41% (79). Adicionalmente 30,9% refere considerar este fator importante. Curiosamente 3,1% (6) refere não ter informação sobre este item o que pode significar que não foi entendida a questão colocada, pois não há qualquer razão para não se obter qualquer tipo de resposta. Este ponto da distância da escola não é

sobrevalorizado pelos 56.2% dos EE inquiridos que consideram ou sem importância ou somente importante, o que pode significar que todas as despesas implicadas na deslocação não são significativas, nem estão num plano prioritário, uma vez que serão famílias com um capital económico que as poderá suportar sem qualquer dificuldade.

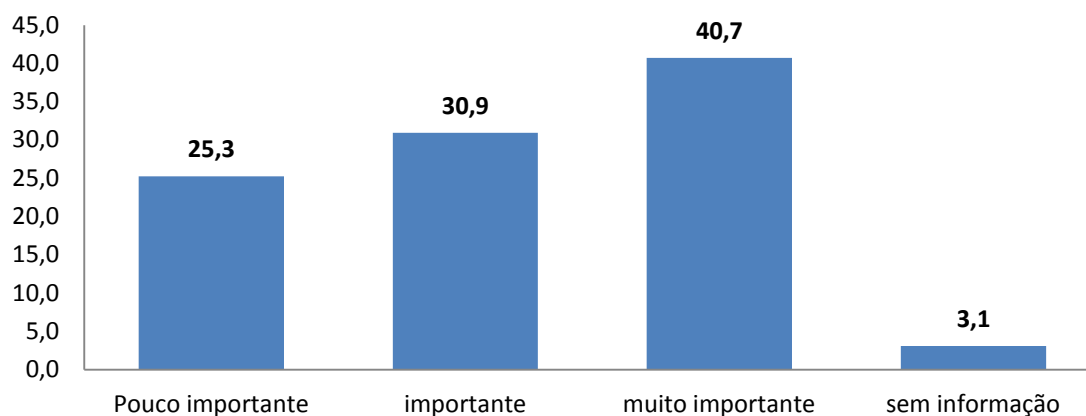


Gráfico 41 – Frequência de respostas e em percentagem relativas à proximidade da residência dos EE (%), N=194

Em síntese, a segurança da escola oferecida aos alunos surge como o aspeto mais relevante, sendo que é considerado por 98.5% como importante ou muito importante. Por sua vez, o item relativo a distância da escola da residência dos participantes é considerado como um aspeto pouco importante para cerca de 25%. De forma geral, podemos referir que o item mais relevante prende-se com as questões relativas à segurança e menos com a estrutura física e a proximidade da escola.

Tabela 5 – Nível de importância: requisitos de espaço e segurança

	Pouco import.		Importante		Muito Import.	
	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%	Frequ ^a	%
A escola oferece segurança aos alunos.	2	1.0	21	10.7	172	87.8
A estrutura física da escola é apelativa.	9	4.6	61	31.0	127	64.5
A escola tem uma dimensão adequada.	5	2.6	65	33.2	124	63.3
A escola é próxima da residência dos Enc. de Educação.	49	25.3	60	30.9	79	40.7

2.12.6. Outras razões para a preferência da escola

Neste último ponto foi pedido aos inquiridos que apresentassem mais alguma(s) razão(ões) que os levaram à escolha daquela escola em concreto e que não estivessem contempladas no questionário. Apenas vinte e um EE preencheram o espaço pretendido para o efeito, mas fazendo uma amálgama entre razões, sugestões e pontos críticos sobre a escola e a sua dinâmica organizacional. Daí o termos apresentado desta forma o seu conteúdo.

Tabela 6 – Outras razões da escolha da escola

		Frequência
Motivos	Formação	3
	Alimentação	2
	Conforto	1
	Continuação até 12ºano	2
	Línguas	1
	Proximidade pais	1
	Qualidade diretora pedagógica	1
	Qualidade ensino	1
	Falta de auxiliares	1
	Falta aquecimento	1
	Seleção de alunos	1
	Psicólogo	1
	Ajuda e compreensão	1
Total	17	

2.13. Influência das habilitações literárias dos pais e os motivos para a escolha da escola

Após a análise dos níveis de importância atribuída a cada um dos itens do nosso questionário, temos mais um objetivo principal que é avaliar até que ponto o grau de escolaridade dos EE tem influência na importância atribuída a cada um dos motivos em análise, assumindo que a escolha do estabelecimento de ensino é fortemente correlacionada com a posição sociocultural da família, uma vez que “a posse de um capital de informações sobre o universo escolar constituirá uma vantagem social fundamental” (Nogueira 1998, p. 48). Um dos fatores que tem sido objeto de análise por parte da investigação na questão dos resultados alcançados pelos alunos nos exames são as habilitações académicas dos pais, uma vez que os estudos evidenciaram o capital social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos filhos. A investigação tem demonstrado que as famílias com capital cultural mais elevado dão maior acompanhamento aos filhos, uma vez que são mais capazes de decodificar as práticas e políticas escolares. González (2001, citado em Mendes, Costa e Ventura, 2003) estudou a influência dos fatores sócio-económicos no rendimento escolar a partir de uma amostra de alunos de 41 países e concluiu que o nível de estudo dos pais condiciona os resultados dos seus filhos na escola.

Nos estudos sobre o comportamento e estratégias familiares frente ao processo de escolha de escola, pesam os critérios utilizados pelas famílias no momento da escolha do estabelecimento de ensino e as condições de desigualdade entre famílias de diferentes meios sociais para discernir e escolher uma “boa” escola para o seu filho. A variação nos critérios de

escolha de escola é compreendida, quer pelos diferentes projetos familiares, quer pela combinação destes com as expectativas e representações sociais das famílias sobre a escola. Mas os critérios de escolha não são determinados, apenas, pelos projetos familiares e representações sobre a escola, mas também pela estrutura dos diferentes tipos de capital (económico, cultural, social) adquiridos pelas famílias. A desigualdade tanto na posse, quanto nas formas de apropriação de tais capitais pelas famílias dos diferentes grupos sociais, vai interferir não só na determinação dos critérios de escolha, como, principalmente, revelar as condições de escolha de escola de cada família, delimitando os 'horizontes possíveis' através dos quais as famílias operam suas escolhas, determinados, entre outros fatores, pela posse e forma de uso desses tipos de capitais.

Assim, testamos a importância atribuída a cada das razões para a escolha da escola, desta vez de acordo com a escolaridade dos EE, pois a literatura mostrou que o fator da escolaridade é determinante quando se pretende fazer opções quanto à escolha da escola para os filhos, constituindo um processo de uma *estratégia de classe* (Sá, 2010). O reconhecimento do papel crucial do capital cultural familiar nas questões da escolha, particularmente sobre o funcionamento do sistema de ensino como uma área de grande complexidade. Portanto, só os EE com possibilidades de acesso à informação sobre os sistemas de ensino, com capacidade de discernir as várias opções que lhes são apresentadas, com efetiva possibilidade de monitorizar o percurso escolar do educando, juntamente com desafogo financeiro, poderão ser considerados os verdadeiros *privileged choosers*, "pertencentes às classes médias e superiores que obtêm o máximo de rentabilidade nos seus investimentos educacionais" (*Idem*, p. 54).

Para tal análise recorreremos ao teste da homogeneidade das variâncias Kruskal –Wallis, que nos permite verificar a homogeneidade da frequência com variáveis com dois ou mais grupos. O primeiro passo foi recodificar as variáveis "habilitações académicas" da mãe e "habilitações académicas" do pai de modo a termos grupos (neste caso grupos de "grau de habilitações") mais equilibrados e homogêneos em termos de número de participantes. Assim, decidiu-se criar quatro grupos: o primeiro constituído pelos EE com os seguintes níveis de escolaridade: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo; o segundo grupo composto pelos participantes que responderam ter como nível de escolaridade o secundário/antigo 7º ano ou o bacharelato; o terceiro grupo incluindo todo os participantes com uma licenciatura e o quarto grupo composto pelos EE com grau de escolaridade de mestrado ou doutoramento. Na tabela seguinte é visível a

distribuição dos grupos de escolaridade. De notar, que ainda assim foi impossível ter grupos equilibrados pelos que os resultados devem ser analisados com a devida precaução.

Tabela 7 – Habilitações literárias de acordo com a escolaridade dos pais

Habilitações académicas (grupos)	Mãe (N)	Pai (N)
1.º ciclo + 2.º Ciclo + 3.º ciclo	24	24
Secundário/ant.7º ano/Bacharelato	36	35
Licenciatura	107	80
Mestrado/doutoramento	18	17
Total	185	156
Dados omissos	15	44
	200	200

2.13.1. Habilitações literárias da mãe * motivos

Para calcularmos se existiam diferenças significativas na importância atribuída pelos pais, a cada um dos motivos, de acordo com a escolaridade dos encarregados de educação, calculou-se o teste da homogeneidade das variâncias Kruskal –Wallis. Este é um teste que permite determinar se existem diferenças significativas entre dois ou mais grupos numa variável independente. Optou-se por um teste não paramétrico em vez de um paramétrico, que seria estatisticamente mais robusto, dado que a amostra não estava distribuída de forma homogénea. Sumariamente, o teste Kruskal-Wallis permite verificar se existem diferenças significativas entre os vários grupos, contudo não nos diz onde é que essas diferenças existem, pelo que apenas ficávamos a saber que as diferenças são significativas em pelo menos dois grupos. O teste da homogeneidade para os níveis de escolaridade da mãe (Kruskal –Wallis) revela que existem diferenças no grau de importância atribuído de acordo com a escolaridade da mãe em 6 motivos, sendo eles: “orientação laica da escola” ($p=.006$), “facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola” ($p\leq.0001$) “a escola funciona em tempo de interrupção letiva” ($p=.030$), “a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres” ($p=.020$), “a escola, através do estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado” ($p\leq.0001$), “a escola acolhe crianças com necessidades educativas especiais” ($p=.003$). Para os restantes itens o valor do teste não sugere que existem diferenças entre os grupos.

No que diz respeito ao item relativo à orientação laica da escola como podemos verificar no gráfico seguinte, verifica-se que a orientação laica da escola parece ser vista mais

frequentemente como pouco importante pelas mães com habilitações de níveis superiores. Por outro lado, as mães com níveis de escolaridade básica e secundária parecem considerar mais frequentemente este aspeto como importante.

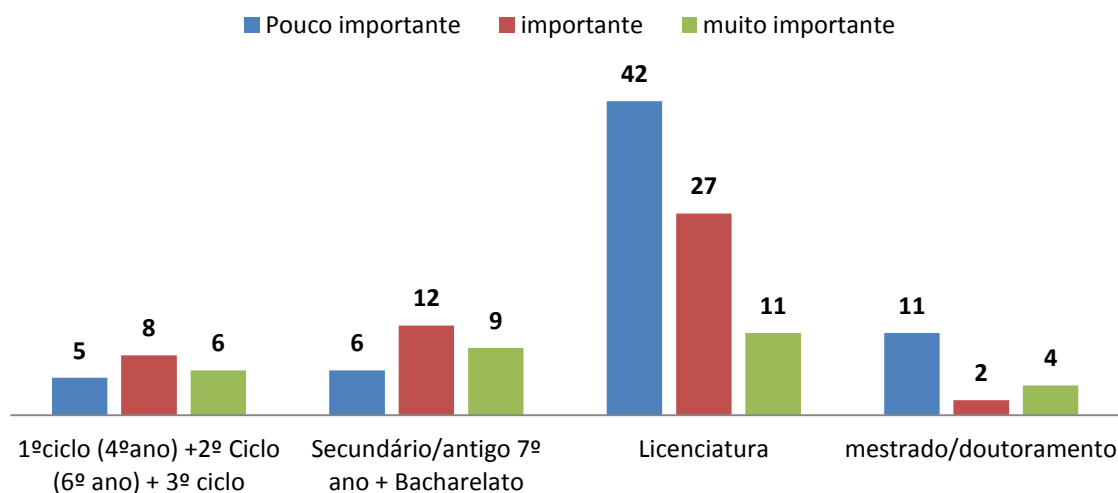


Gráfico 42 – habilitações literárias mãe e orientação laica da escola

O motivo “facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola” é maioritariamente considerado como pouco importante pelas mães com maior grau de habilitações literárias. Apenas no grupo em que as mães têm habilitações até ao 3.º ciclo é visível um número maior de mães a considerar este motivo como importante (8) ou muito importante (7) comparativamente com as que o consideram pouco importante (5).

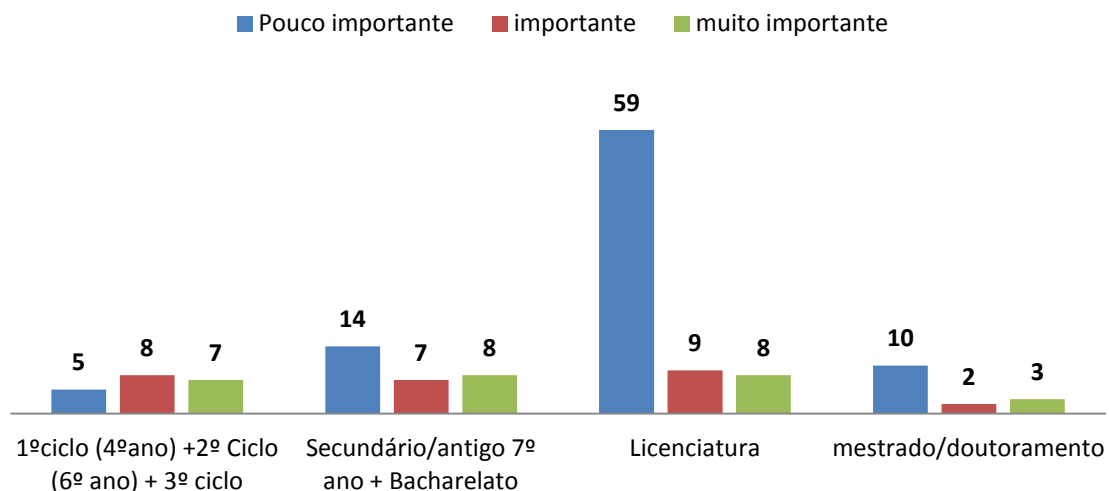


Gráfico 43 – habilitações literárias mãe e facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola

Relativamente ao item “a escola funciona em tempo de interrupção letiva”, este é visto como muito importante, maioritariamente em todos os grupos de habilitações literárias. A diferença parece estar nos grupos que responderam como pouco importante, sendo que para as

mães com escolaridade “secundário/antigo 7.º ano e bacharelato” este motivo é sempre visto como importante ou muito importante.

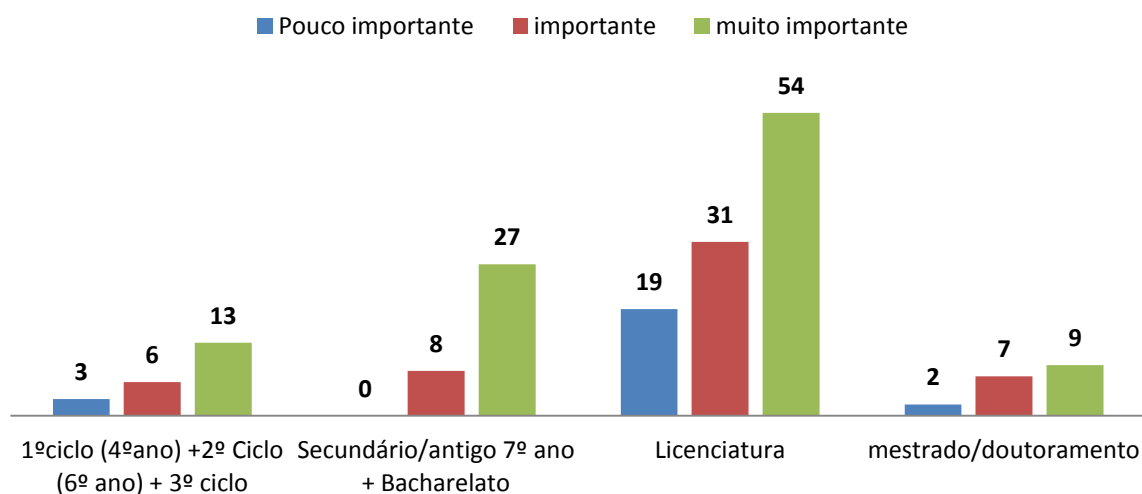


Gráfico 44 – habilitações literárias mãe e funcionamento em tempo de interrupção letiva

Similarmente os níveis de importância do item relativo à disponibilização de ocupação dos tempos livres por parte da escola sugerem que a maioria das mães tendem a considerar este motivo mais frequentemente como um aspeto importante ou muito importante. Ainda assim, é de notar que nos grupos com escolaridade inferior nenhuma das mães considerou este aspeto pouco importante, enquanto no grupo das mães com licenciatura 12 pessoas analisaram-no como pouco importante. Além disso, o número de mães com mestrado/doutoramento que considera este aspeto importante é o mesmo que o considera muito importante (8).

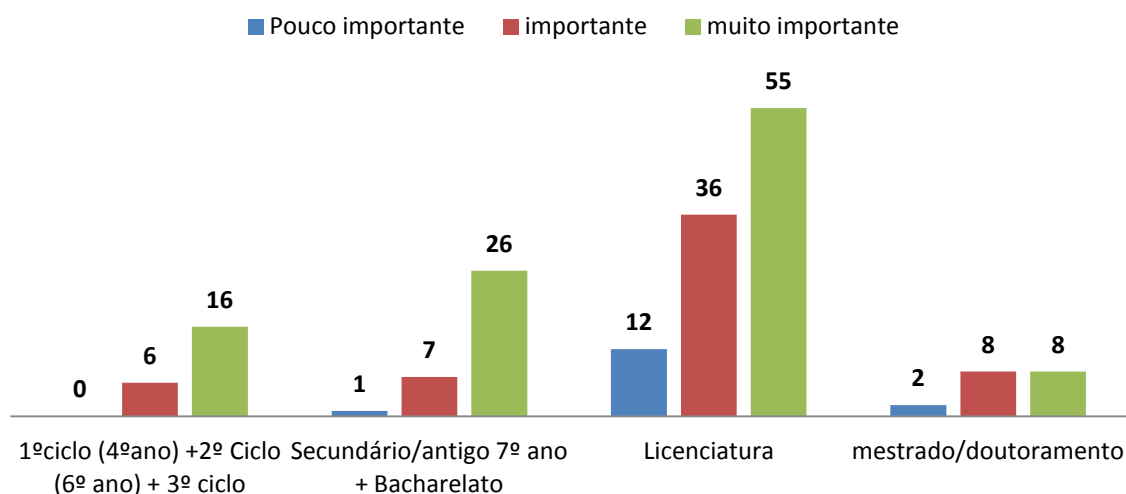


Gráfico 45 – habilitações literárias mãe e disponibilização de ocupação de tempos livres

Quanto ao item “a escola, através do Estado, subsidia a frequência dos alunos do ensino privado” é visível as mães com licenciatura ou mestrado/doutoramento tendem a considerar

este aspeto mais frequentemente como pouco importante comparativamente com as mães com níveis de escolaridade inferiores ao bacharelato.

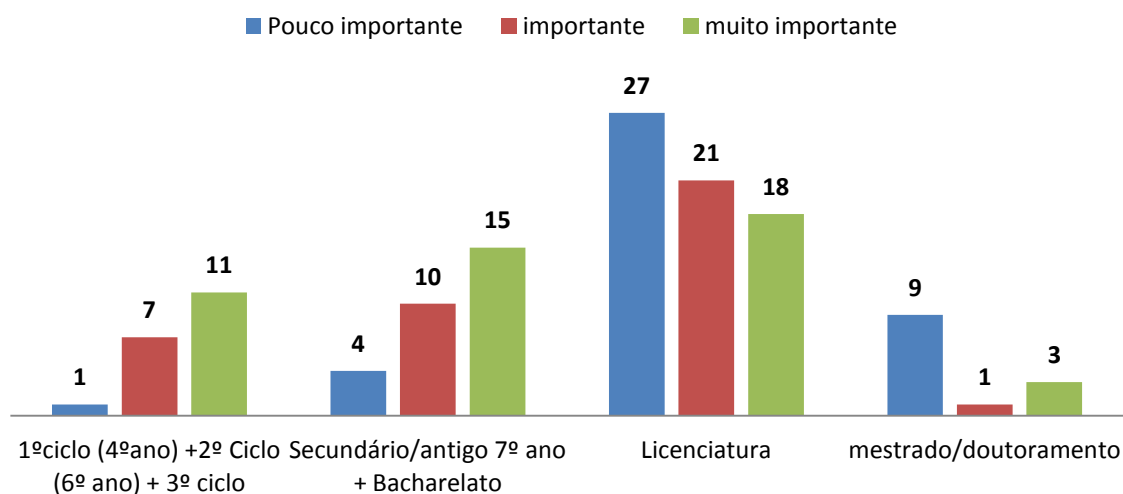


Gráfico 46 – habilitações literárias mãe e subsídio do Estado

Por fim, o facto de a escola acolher crianças com necessidades educativas especiais parece ser unanimemente considerado mais frequentemente como muito importante, ainda assim, em proporção, parecem ser as mães com escolaridade inferior ao bacharelato que menos vezes consideram este fator como pouco importante.

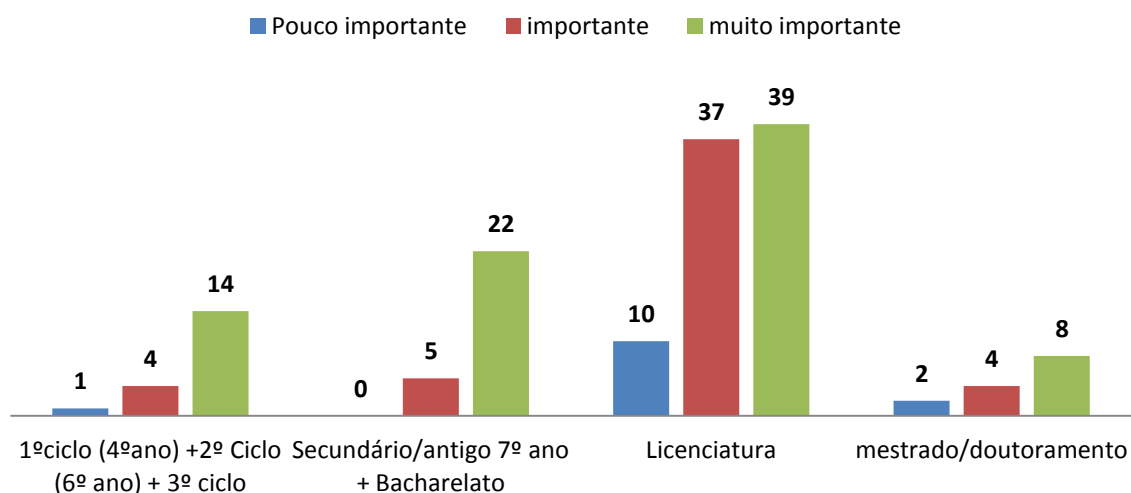


Gráfico 47 – habilitações literárias mãe e acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais

2.13.2. Habilitações literárias do pai * motivos

No que concerne ao grau de importância atribuído a cada motivo de acordo com a escolaridade do pai, o teste Kruskal–Wallis revela que existem diferenças em 5 motivos: “o ensino privado é mais exigente do que o ensino público” ($p=.028$); “atenção especial para com os alunos por parte da escola ($p=.014$)”; “a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres”

($p=.041$) “a escola, através do Estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado ($p\leq.001$);” “a escolha acolhe crianças com necessidades educativas especiais” ($p=.001$).

Quanto à exigência do ensino privado comparativamente com o público, o que parece ser mais saliente é que os pais com níveis de habilitações de mestrado e doutoramento não parecem demonstrar grande variância no grau de importância atribuído a este motivo, havendo um mesmo número de pais (6) que refere que este é um motivo pouco importante e importante.

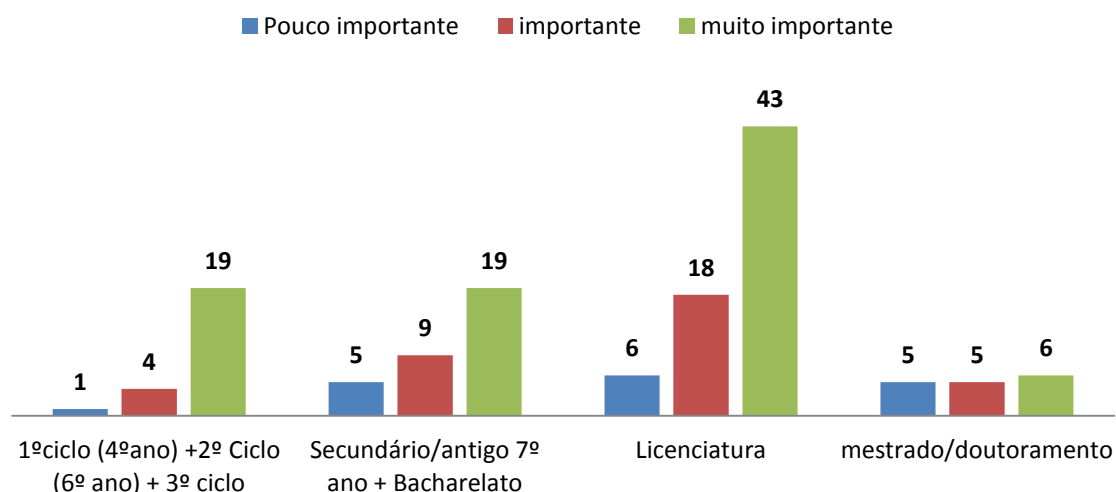


Gráfico 48 – habilitações literárias pai e exigência do ensino privado

No motivo referente à atenção que é dada aos alunos verifica-se que apenas no grupo dos pais com habilitações ao nível do secundário/bacharelato alguns dos pais responderam que este motivo era pouco importante. Para além disso, é também neste grupo que parece haver menos variância entre o número de pais que responde importante e muito importante. Nos restantes grupos, a maioria dos pais refere que este é motivo muito importante.

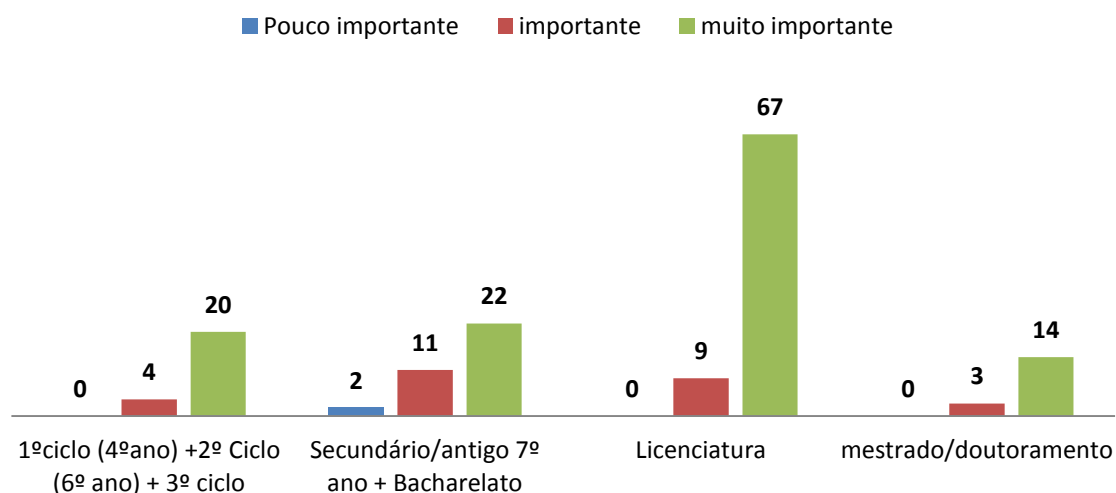


Gráfico 49 – habilitações literárias pais e atenção especial dada aos alunos

No que diz respeito ao item “a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres (p=.041)” este aspeto parece ser visto mais frequentemente como muito importante para todos os grupos com exceção dos pais com mestrado ou doutoramento. Para além disso, é de salientar que nenhum pai com níveis de escolaridade inferiores ao 3.º ciclo considerou este motivo pouco importante.

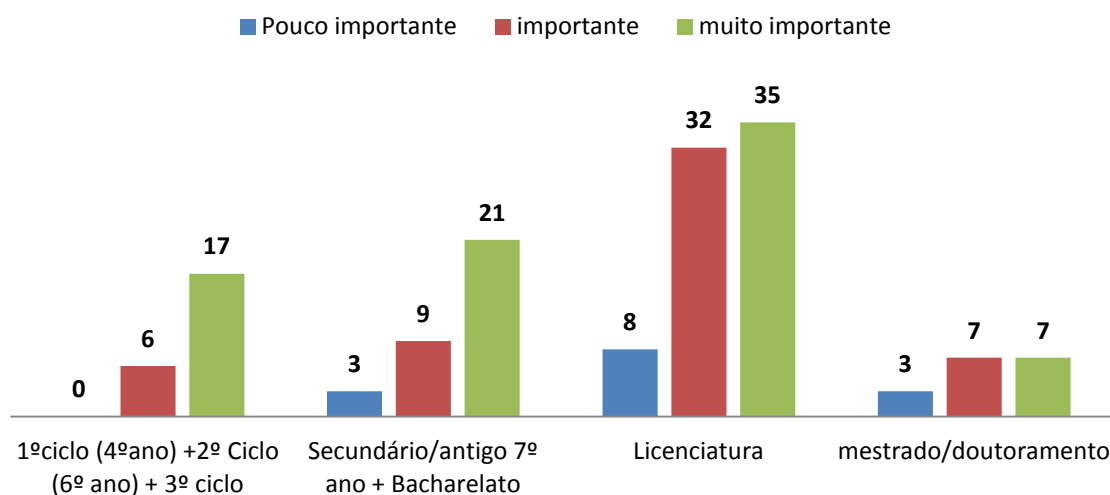


Gráfico 50 – habilitações literárias pais e disponibilidade na ocupação dos tempos livres

Adicionalmente, no motivo “a escola, através do Estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado” é visível que este aspeto é bem menos importante para os pais com níveis de escolaridade superior do que para os pais com níveis de escolaridade inferiores à licenciatura.

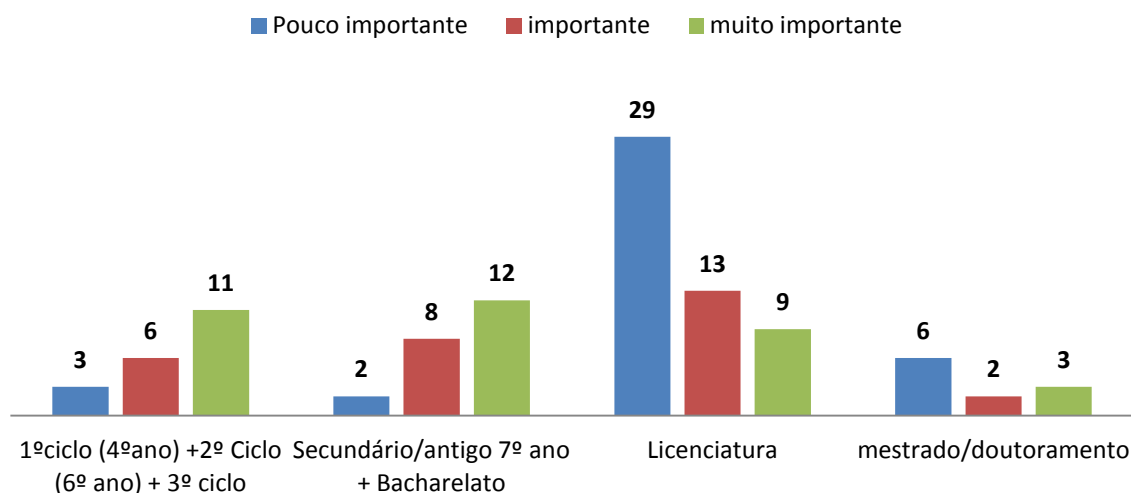


Gráfico 51 – habilitações literárias pais e subsidio do Estado

Por fim, no motivo “a escola acolhe crianças com necessidades educativas especiais” parece ser considerado mais frequentemente como muito importante por parte dos pais com

escolaridade inferior à licenciatura. De notar também que são os pais com licenciatura que mais frequentemente referem que este motivo é pouco importante.

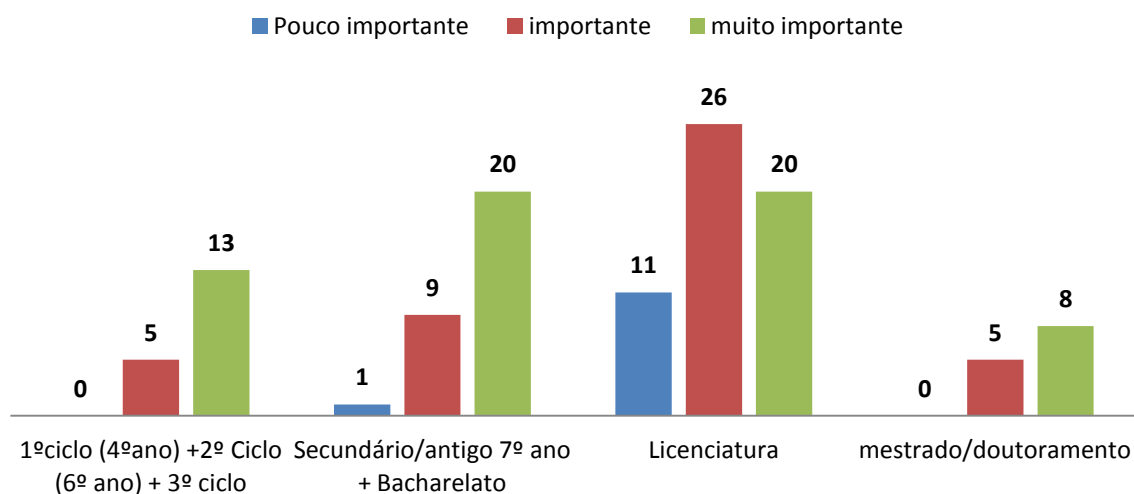


Gráfico 52 – habilitações literárias pais e acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais

De forma geral, o teste de homogeneidade das variâncias sugere algumas diferenças em termos de distribuição do grau de importância de acordo com a escolaridade da mãe e do pai, mas também algumas similaridades. Em termos de similaridades, destacamos: em primeiro lugar, no que diz respeito ao motivo “a escola, através do estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado”, é visível que quanto maior a escolaridade de encarregados de educação menos importância é atribuída a este aspeto. Em segundo lugar, o acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais parece ser considerado frequentemente como muito importante por ambos os encarregados de educação, ainda assim são os pais e as mães com escolaridade inferior à licenciatura que consideram mais frequentemente este aspecto como importante ou muito importante. Em terceiro lugar, a oferta por parte da escola de atividades de ocupação dos tempos livres dos alunos parece ser um aspeto ligeiramente mais importante para pais e mães com escolaridade inferior ao terceiro ciclo, uma vez que nenhum dos encarregados de educação do grupo de escolaridade em questão considerou a disponibilização de ocupação de tempos livres como um aspeto pouco importante.

Relativamente aos motivos onde se verificaram diferenças apenas num dos encarregados de educação, a distribuição dos resultados sugere que são as mães com níveis de escolaridade básica e secundária que mais tendem a classificar a orientação laica da escola como um aspeto importante ou muito importante. Para além disso, parecem considerar mais

importante que a escola facilite as boas notas e o trânsito de ano, e que funcione de forma ininterrupta.

Por sua vez, no caso dos pais, verificaram-se diferenças nas variâncias quanto à importância atribuída ao item relativo à exigência do ensino privado comparativamente com o público, sugerindo que no caso dos pais com níveis de habilitações de mestrado e doutoramento um mesmo número de pais que refere que este é um motivo pouco importante e importante. Por fim, a atenção que é dada aos alunos por parte da escola é considerada como um motivo importante ou muito importante para a escolha da escola, ainda que alguns dos pais com habilitações ao nível do secundário/bacharelato responderam que este motivo era pouco importante.

Tabela 8 – motivos e escolaridade dos encarregados de educação

Motivos*	Mãe	Pai
Orientação laica da escola	p=.006	
Facilidade em ter boas notas e transitar de ano na escola	p≤.0001	
A escola funciona em tempo de interrupção letiva	p=.030	
A escola disponibiliza ocupação dos tempos livres	p=.020	p=.041
A escola, através do estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado	p≤.0001	p≤.001
A escolha escolhe crianças com NEE	p=.030	p=.001
O ensino privado é mais exigente do que o ens. público		(p=.028)
Atenção especial para com os alunos por parte da escola		p=.014

*p é significativo a ≤.050**

Considerações Finais

A problemática da privatização, ao nível educativo, tem assumido contornos multidirecionais ambíguos, nem sempre lineares no sentido de dirimir as posições distantes entre os setores público e privado da educação ou de relançar o privado com o apoio estatal, reforçando-o ideologicamente.

Ao longo do debate e reflexão relativa ao fenómeno da privatização, acentuam-se ora os perigos inerentes ao processo privatizador, em termos de criação de desigualdades e de legitimação da erosão social; ora a valorização das vantagens, aprioristicamente aceites pelos seus defensores, em termos de eficiência e flexibilidade, numa gestão mais eficaz e menos onerosa para o erário público, sem se questionar a equidade e a justiça social.

A tentativa de conciliação das políticas que visam a privatização e a liberalização com o princípio da democracia, que normalmente os defensores fazem a sua *bandeira*, conduzem a interpretações e leituras simplistas e redutoras, quanto aos seus objetivos fazendo-as alinhar ou tornando-as incompatíveis. As políticas de privatização, aplicadas à educação, terão de ser compreendidas no conjunto de vicissitudes, no cruzamento das várias formas de poder, na influência de diversos meios institucionais, na interação das fronteiras entre o público e o privado e nas fórmulas ambíguas, por vezes, assumidas.

Na escolha da escola, os EE terão de decidir, tomar uma posição, um ato programado, pois resulta de uma racionalidade, implícita ou explícita, feita pelo ator atendendo à especificidade organizacional. Estêvão (1998) reforça a ideia de que na decisão de um modelo organizacional estão sempre envolvidas orientações políticas, filosóficas, culturais prévias que definirão a estratégia da verdadeira decisão, por se considerar a melhor entre as possíveis. Afastamo-nos da visão racionalista própria do liberalismo clássico que dizia apenas respeito ao “especialista” que fazia sempre a melhor escolha “one best way”. O presente trabalho visa mostrar que a decisão por um modelo atende sempre às imagens, metáforas, pressupostos filosóficos e pedagógicos que estão subjacentes na sua dimensão organizacional.

Os cidadãos plenos de direitos veem as funções sociais da educação, decorrentes de valores e princípios, ora orientados para as liberdades de escolha e para a mercantilização educativa, ora para a justiça, liberdade social e igualdade de oportunidades (Estêvão, 1998).

Segundo Barroso (2003) nem o sistema da “livre escolha” nem o sistema da “obrigação de frequentar a escola do local de residência” são impeditivos que se verifiquem processos de segregação escolar. No primeiro caso, a própria natureza da oferta escolar sugere escolas com

projetos mais ou menos consistentes e as pessoas mais informadas, com maior capital cultural serão as que têm capacidade de fazer uma escolha mais fundamentada e criteriosa. No segundo caso, há escolas aparentemente iguais que são desiguais em função de critérios religiosos, sociais, de rendimento académico. Nestes casos, apenas os pais, social e culturalmente favorecidos, serão capazes de se mobilizar e fazer opções sustentadas, responsáveis em função dos seus projetos educativos.

Toda a problemática educativa não se pode dissociar de uma questão mais vasta e abrangente que é o facto dos sistemas escolares estarem incluídos em sistemas sociais complexos que colocam um imenso desafio às instituições educativas, no sentido de articularem esforços e desenharem estratégias de ação que sejam abrangentes e abertas às diferenças culturais, de modo a terem respostas ajustadas às necessidades, contrariando os indicadores das tendências observadas no aumento da segregação e desigualdade social que cresce no mercado laboral e contagia o domínio social e escolar (Maroy, 2006).

Se houver garantias da escola pública promover, no seu seio, a justiça e a qualidade para todos, promovendo uma política de discriminação positiva que atenuie as desigualdades económicas e sociais e promova a participação da comunidade educativa como um “exercício de permanente cidadania” (Barroso, 2003), as famílias não terão de “fugir” e partir à procura de soluções que satisfaçam as suas exigências, passando

“(…)por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um ‘bem comum local’ que é a educação das crianças e dos jovens. Por isso, em vez de ‘dar a cada escola o seu público’ e preciso que cada escola se abra à ‘diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios (*Idem*, p. 106).

Na rede pública de ensino como na rede privada há necessidade de criar mecanismos reguladores e fiscalizadores eficazes de modo a que o jogo de forças entre os que querem escolher a escola, por um lado, e os que querem escolher os alunos, por outro, não promovam fenómenos de desigualdade e segregação social em nome da qualidade do serviço educativo, do bem maior que é a liberdade e, em última instância, do futuro da democracia educativa.

Tedesco (1999) assume uma posição ponderada quando afirma que os bons resultados na aprendizagem não radicam no carácter estatal ou privado dos estabelecimentos de ensino, mas na sua dinâmica institucional, ou seja, na possibilidade que cada instituição tem de elaborar

um projeto educativo caracterizado pela consciência de objetivos bem definidos, pela existência de metodologias de trabalho partilhadas, pelo espírito de equipa e responsabilidade perante os resultados, ou seja, pela identidade institucional que a tornará única. Nem a privatização é a única via de respeito pelas diferenças próprias das sociedades pluriculturais e sinónimo de eficiência e dinamismo, nem o setor estatal detém o património da equidade no serviço educativo. A questão que importa colocar centra-se em três aspetos fundamentais:

“a) como articular o respeito pelas diferenças e o direito à particularidade, com a coesão e a integração social básicas; b) como garantir a equidade social na distribuição do serviço educativo; c) como promover o dinamismo e a eficiência exigida por todo e qualquer serviço público, no quadro de uma sociedade em mudança acelerada, e que exige um uso eficaz dos recursos disponíveis” (*Idem*, p. 141).

Este estudo teve como objetivo principal perceber as razões que levam os EE a optar pelo ensino privado para matricular os seus educandos. A racionalização das opções feitas vai ao encontro da capacidade que os decisores têm ao calcular a melhor alternativa, de entre as soluções possíveis, definindo-se como decisores atentos, capazes e conhecedores de todo os procedimentos implícitos a tal processo decisório. Assim, os pais envolvidos neste estudo analisam a informação disponível, identificam e avaliam as alternativas de ação, só depois decidem. O EE decisor é um sujeito síntese de fatores sociológicos, ideológicos, de experiência de vida, revelando-se *choosers práticos e racionalizadores* (Estêvão, 1998). Os dados recolhidos no estudo apontam para a tendência dos pais escolherem a escola para os seus filhos segundo a representação que fazem dela e que está relacionada com os motivos/razões de escolha da escola privada que consideram mais importantes para a educação dos filhos, a saber razões relacionadas quer com os resultados académicos (*produto*), mas também com os *processos* de ensino-aprendizagem e, ainda, com formação integral dos estudantes, ou seja, nestas duas últimas situações uma *perspetiva mais humanista*, com o bem-estar dos estudantes (Sá, 2004).

Nesta avaliação foi utilizado o método do inquérito através de um questionário aplicado a todos os EE de uma escola privada e concluímos o estudo com 200 inquiridos a responder, sendo que a fração mais numerosa é constituída pelos pais dos alunos do 1.º ciclo, diminuindo a representação dos EE dos outros níveis de ensino. Podemos dividir o questionário em duas partes principais: uma primeira parte com doze itens que dizem respeito a questões de ordem sociodemográfica e outros aspetos de ordem mais pragmática; uma segunda parte com trinta itens que se centrava, essencialmente, em questões de ordem pedagógica, relacional e

organizacional. Das trinta razões de escolha da escola apresentadas no questionário aos EE participantes, de um modo geral, foram atribuídas as principais razões, com percentagens superiores a 85% ao facto de “a escola ter práticas educativas interessantes e motivadoras para os alunos”, “os profs e funcionários serem dedicados aos alunos”, “a informação sobre o processo educativo dos alunos chegar assiduamente aos EE” e, por fim, “a segurança que a escola oferece aos alunos”.

Ainda com resultados elevados, que influenciaram a escolha da escola, estão razões que passam pela relação pedagógica e organizacional, com percentagens entre 80% e 85%, sendo elas: “a imagem de rigor, exigência e qualidade de trabalho da escola”, “a interação positiva entre todos os membros da comunidades escolar”, “a informação que chega às famílias sobre o que acontece na escola”, “o facto de não haver faltas, nem greves e os alunos terem sempre aulas” e “a existência de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento integral do aluno”.

Numa posição intermédia situamos o lugar que a escola ocupa nos *rankings*. Portanto, este parece ser também um instrumento valorizado no momento de decisão da escola para os educandos. Estão também interessados que a escola seja aberta, de fácil acesso, para poderem avaliar a sua qualidade e exercerem o seu papel de consumidores, desvalorizando, no entanto, a participação ativa na escola. Neste sentido, os pais privilegiam o que acontece na escola, nomeadamente o que se refere à receção de informações sobre o seu educando, mas não valorizam tanto a possibilidade de *terem voz*. Uma análise conjunta destes dados permite-nos apontar para o *pai como consumidor* e não para o *pai como participante*, já que a “boa escola dispensa os pais” (Sá, 2004).

Por sua vez, os pais atribuíram menor importância, com percentagens abaixo dos 40%, a motivos como “o facto da escola ter uma orientação laica”, “ter cuidado de seleccionar os alunos que a frequentam” e, por fim, “a escola ter uma estrutura física apelativa”.

Paralelamente a estes resultados, salientamos o cruzamento realizado entre as características socio-demográficas, nomeadamente as habilitações literárias dos EE, determinando de que forma o seu grau de escolaridade tem influência na importância atribuída a cada um dos motivos em análise e a sua influência na escolha da escola. Evidenciou-se uma correlação com outras variáveis como sendo as habilitações literárias, profissões, níveis sociais, influenciando o processo de tomada de decisão dos pais na escolha da escola. O primeiro passo

foi recodificar as variáveis “habilitações académicas” da mãe e do pai de modo a termos grupos mais equilibrados e homogéneos em termos de número de participantes. Assim, decidiu-se criar quatro grupos: o primeiro constituído pelos EE com os seguintes níveis de escolaridade: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo; o segundo grupo composto pelos participantes que responderam ter como nível de escolaridade o secundário/antigo 7.º ano ou o bacharelato; o terceiro grupo incluiu todos os participantes com uma licenciatura e o quarto grupo composto pelos EE com grau de académico de mestrado ou doutoramento.

O teste da homogeneidade para os níveis de escolaridade da mãe revela que existem diferenças no grau de importância atribuído de acordo com a escolaridade da mãe em 6 motivos, sendo eles: “orientação laica da escola”; “facilidade em ter boas notas e transitar de ano nesta escola”; “a escola funciona em tempo de interrupção letiva”; “a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres”; “a escola, através do estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado”; “a escola escolhe crianças com necessidades educativas especiais”. Para os restantes itens, o valor do teste não sugere que existam diferenças entre os grupos.

No que concerne ao grau de importância atribuído a cada motivo de acordo com a escolaridade do pai, o estudo revela que existem diferenças em cinco motivos: “o ensino privado é mais exigente do que o ensino público”; “atenção especial para com os alunos por parte da escola”; “a escola disponibiliza ocupação dos tempos livres”; “a escola, através do estado subsidia a frequência dos alunos do ensino privado”; “a escolha acolhe crianças com necessidades educativas especiais”. Para os restantes itens, o valor do teste indica que não existem diferenças entre os grupos.

Um último aspeto que gostaríamos de retomar, quanto aos dados obtidos, é que não restam dúvidas de que esta escola é, na sua larga maioria, frequentada pela classe média, média-alta e, face a isto, resta-nos questionar quais as razões dos pais de outros grupos sociais não estarem aqui incluídos. Nesta sequência, questionar se os pais de outros grupos sociais matriculam os seus filhos em escolas privadas e em que tipo de escolas privadas.

Em jeito de balanço crítico, parece-nos importante problematizar se as razões aqui apresentadas foram as efetivamente mobilizadas no processo de escolha ou se se trata uma racionalização *aposteriori*, inclusive de certas características cujo conhecimento depende de um contacto regular e sistemático com a organização em causa. De qualquer modo, apenas outras

metodologias e técnicas de investigação nos permitam clarificar esta questão, num processo contínuo de investigação.

Para finalizar, evidenciamos que o estudo realizado está contextualizado, circunscrito a um círculo muito delimitado de ação e a uma população específica, não tendo, portanto, a pretensão de ser alargado a outras realidades organizacionais, mesmo que da área da educação.

Bibliografia

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standartizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* , pp. 13-29.
- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação: lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. de Gaia: Editora Fundação Manuel Leão.
- Ball, S. (2002). *Revista Portuguesa de Educação. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade* , pp. n.º 15, vol. 2, pp. 03-23.
- Ballion, R. (1980). L'enseignement privé, une "école sur mesure" ? *Revue française de sociologie* , pp. pp 203-231.
- Barroso, J. (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Lisboa: Asa.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Universidade de Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação Soc. Campinas* , pp. vol.26, n.º 92, pp. 725-751.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no palneamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação, Sociedade* , 24, pp. 897-921.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 129-160). Lisboa: Educa.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2004). *A Privatização da Educação, Causas e Implicações*. Lisboa: Asa.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, A. C. (2013). O Sorrateiro cheque-ensino. *O Público* .
- Carvalho, J. (2009). No trajecto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Educação, Sociedade e Culturas* , pp. 141-155.
- Carvalho, M. J. (2011). As multiracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 33-57.
- Costa, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Asa.
- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o século XXI: liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Dale, R. (2000). O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In P. Gentili, *Pedagogia da Exclusão* (pp. 137-168). Petrópolis: Editora Vozes.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de pesquisa*, pp. 29-45.
- Ellstron, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *RBPAE*, pp. 449-461.
- Estêvão, C. (1998 b). A Privatização da Qualidade na Educação e as suas Privações. *Sociologia – Problemas e Práticas*, pp. 117-127.
- Estêvão, C. (1997). As escolhas dos pais em educação: da parentocracia à astenia parental. *VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, (pp. 67-79). Lisboa.
- Estêvão, C. (2008). Educação, Conflito e Convivência Democrática. *Ensaio: Avaliação políticas públicas em educação*, pp. 503-514.
- Estêvão, C. (2000). O público e o privado em educação: a providenciação pública do privado na educação portuguesa. In J. A. (org), *Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação* (pp. 137-157). Porto : Porto Editora.
- Estêvão, C. (1998 c). Políticas de Privatização e Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, pp. 69-94.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Húmus.
- Estêvão, C. (1998 a). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar*. Oeiras: Celta.
- Gentili, P. (2000). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Glazer, Z. E.-A. (2010). Evolução ou destruição ? Um olhar sobre Washinton D. C. In J. P. (org), *O Direito à escolha em educação* (pp. 133-151). Pedago.
- Guinote, P. (2013). A Educação em Perpétua Mudança. *O Público*.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: fundação Francisco Manuel Leão.
- Guinote, P. (2013). O grande combate ideológico pela Educação. *O Público*.
- Henig, J. (2010). O Perigo da Retórica de Mercado. In J. P. Au, *O direito à escolha em educação* (pp. 55-64). Pedago.
- Leiria, I. (2007). Ensino em casa ganha adeptos. *O Público*.
- Levin, H. (2003). Os cheques-ensino: um quadro global de referência para a sua avaliação. In J. B. (org), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 111-146). Lisboa: Asa.

- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2002). *Pais e Professores: um Desafio à Cooperação*. Porto: Asa.
- Maroy, C. (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 227-241). Lisboa: Educa.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa.
- Melo, M. B. (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Nata, G., & Neves, T. (2013). Os rankings não nos permitem inferir se a escola trabalha bem ou mal. *O Público* .
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE* , pp. 1-13.
- Nogueira, M. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação* , pp. 42-56.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. (2004). A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais. In A. N. Nogueira, *Bourdieu e a Educação* (pp. 71-86). Brasil: Autêntica.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. (2004). A herança familiar desigual e suas implicações escolares. In A. N. Nogueira, *Bourdieu e a Educação* (pp. 51-70). Brasil: Autêntica.
- O.C.D.E. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Asa.
- Paraskeva, J., & A., W. (2010). *O Direito à Escolha em Educação: Cheques-Ensino, Projectos Charter e o Ensino Doméstico*. Mangualde: Pedagogo.
- Pinto, M. (1995). Liberdades de aprender e de ensinar; escola privada e escola pública. In R. Carneiro, *Ensino Livre: uma fronteira da hegemonia estatal* (pp. 83-102). Asa.
- Quivy, R., & L., C. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, M. L. (2013). Igualdade para mais liberdade. *O Público* .
- Sá, V. (2004). *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa* . Braga: Universidade do Minho.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2010). A Abordagem (Neo) Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In L. Lima, *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 154-193). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Sfez, L. (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, E. A. (2010). Um Olhar Organizacional à Luz das Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walberg, H. J. (2010). *Escolha da Escola: descobertas e conclusões*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, pp. 117-141.
- Whitty, G. P. (2002). A Escola, o Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 15-40.
- Zanten, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 191-223). Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Lei n.º 9/79, de 19 de Março

Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro – estatuto do ensino particular e cooperativo

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 108/88, de 31 de março

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 – cria a CRSE

Decreto-Lei n.º 271/89, de 19 de Agosto - Estatuto do EPC superior

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro

Decreto-Lei n.º 5/97, de 25 de Janeiro

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho – Contratos de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar

Decreto-lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro – regula o apoio do Estado ao EPC

Portaria n.º 1324-A/2010, de 29 de dezembro – regulamenta as regras a que obedece o financiamento público dos estabelecimentos do EPC com CA

Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto – define o regime sancionatório e contraordenacional a aplicar às entidades proprietárias dos estabelecimentos de ensino e aos diretores pedagógicos que violem o disposto na lei

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro – define o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de Nível Não Superior

Sites consultados

www.dgeec.mec.pt “50 anos de Estatística da Educação”, vol. II “Alunos”, vol. III “Estabelecimentos de Ensino”, consultado em 2 de dezembro de 2013

Apêndice 1

Pretende-se realizar um estudo no âmbito de um trabalho de Mestrado em Educação, na área de Administração Educacional, da Universidade do Minho, sobre as razões que levaram os Encarregados de Educação a matricularem o(s) seu(s) educando(s) nesta escola privada.

A sua colaboração neste questionário é fundamental para o êxito deste trabalho.

O tratamento dos dados deste questionário tem um fim científico.

Por favor, entregue o envelope fechado ao educador, prof. titular ou diretor de turma.

O anonimato é totalmente assegurado.

Questionário aos Encarregados de Educação

1. Questionário preenchido por: MÃE PAI

2. Idade _____ anos

Mãe

3. Habilitações Literárias:

1.º ciclo (4.º ano)
2.º ciclo (6.º ano)
3.º ciclo (9.º ano)
Secundário/antigo 7.º ano
Bacharelato
Licenciatura
Mestrado/Doutoramento

4. Profissão: _____

Pai

5. Habilitações Literárias:

1.º ciclo (4.º ano)
2.º ciclo (6.º ano)
3.º ciclo (9.º ano)
Secundário/antigo 7.º ano
Bacharelato
Licenciatura
Mestrado/Doutoramento

6. Profissão: _____

7. Situação profissional: trabalhador por conta própria empregado desempregado

8. Número de filhos Todos frequentam esta escola? SIM NÃO

9. Refira o(s) motivo(s), caso algum não frequente esta escola. _____

10. Indique o nível de ensino do(s) filho(s) que frequenta(m) esta escola.

Berçário Pré-escolar 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo

11. Mencione a distância de casa à escola (aproximadamente em Km). _____

12. Recomendaria esta escola a um familiar ou amigo? SIM NÃO TALVEZ

13. Quais as razões que o levaram a escolher esta escola para o(s) seu(s) educando(s) ?

Assinale o grau de importância que atribuiu a cada uma das razões apontadas.

Caso não tenha considerado alguma(s) das razões, ou não tivesse informação sobre ela(s) na altura da escolha, assinale a opção “Sem Informação”.

1 - Pouco Importante	2 - Importante	3 – Muito Importante	Sem Informação			
			1	2	3	SI
1. Processo ensino-aprendizagem.						
A escola tem uma orientação laica (independente da religião).						
A escola apresenta resultados escolares positivos/boa posição nos <i>rankings</i> .						
A escola adota práticas educativas interessantes e motivadoras para os alunos.						
A imagem da escola é de rigor, exigência e qualidade de trabalho.						
Nesta escola é mais fácil ter boas notas e transitar de ano.						
O ensino privado é mais exigente do que o ensino público.						
2. Relação entre Profissionais/Alunos/Encarregados de Educação.						
A escola impõe regras de disciplina.						
A escola tem uma atenção especial para com os alunos.						
Os professores e os funcionários são dedicados aos alunos.						
Há uma interação positiva entre Alunos, Profs, Auxiliares e Enc. de Educação.						
Os Enc. de Educação são ouvidos e têm voz na escola.						
As famílias são informadas sobre o que acontece na escola.						
A informação do processo educativo do aluno chega aos pais assiduamente.						
O Diretor Pedagógico mostra uma atitude recetiva/aberta para resolver questões.						
A escola tem uma Direção Pedagógica firme.						
3. Dinâmicas organizacionais.						
A escola tem um horário de acordo com as necessidades dos Enc. de Educação.						
A escola funciona em tempo de interrupção letiva.						
A escola disponibiliza ocupação dos tempos livres.						
A escola assegura a continuidade do corpo docente.						
Nesta escola, os profs não faltam, não há greves, nem os alunos ficam sem aulas..						
A escola promove um clima organizacional favorável ao desenvolvimento integral do aluno.						
A escola mostra-se dinâmica e ativa.						
A escola, através do Estado, subsidia a frequência dos alunos do ensino privado.						
4. Ambiente social e educativo.						
A escola acolhe crianças com Necessidades Educativas Especiais.						
A escola tem o cuidado de selecionar os alunos que a frequentam.						
Um amigo ou familiar recomendou esta escola.						
5. Requisitos de espaço e segurança.						
A escola oferece segurança aos alunos.						
A estrutura física da escola é apelativa.						
A escola tem uma dimensão adequada.						
A escola é próxima da residência dos Enc. de Educação.						
6. Indique, se tiver, outras razões, marcando com um x o seu grau de importância.						
Outra						
Outra						

Muito obrigado pela sua colaboração ☺