



ESTUDOS  
EUROPEUS

GEPE

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
Ministério da Educação

## Autonomia das Escolas na Europa *Políticas e Medidas*



  
EURYDICE



# **Autonomia das Escolas na Europa**

## ***Políticas e Medidas***

EURYDICE

A Rede de Informação sobre Educação na Europa

Documento publicado pela Unidade Europeia da Rede Eurydice com o apoio financeiro da Comissão Europeia (Direcção-Geral da Educação e Cultura).

Disponível também em Inglês (*School Autonomy in Europe. Policies and Measures*) e em Francês (*L' autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*).

Texto concluído em Dezembro de 2007.

© Eurydice, 2007.

Disponível também na Internet: <http://www.eurydice.org>

O conteúdo desta publicação pode ser reproduzido parcialmente, excepto para fins comerciais, desde que o excerto seja precedido por uma referência completa a "Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa", seguida da data de edição do documento.

Versão portuguesa da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice.

EURYDICE  
Unidade Portuguesa  
Av. 24 de Julho, n.º 134  
1399-054 LISBOA  
Tel.: 213 949 314  
Fax: 213 957 610  
Correio electrónico: [eurydice@gepe.min-edu.pt](mailto:eurydice@gepe.min-edu.pt)  
Internet: <http://eurydice.gepe.min-edu.pt>  
Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística  
e Planeamento da Educação, Ministério da Educação

ISBN 978-972-614-415-1

Depósito Legal: 266 821/07  
Dezembro 2007  
Disponível também na Internet: <http://eurydice.gepe.min-edu.pt>  
Capa: WM.Imagem Lda.  
Fotografia: Henrique Bento (DGIDC)  
Impresso em Portugal por: Editorial do Ministério da Educação  
Tiragem: 500 exemplares  
2.ª Edição



GEPE

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

## NOTA DE ABERTURA

---

O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) publica o estudo comparativo “Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas”, realizado pela Rede Eurydice por solicitação da Unidade Portuguesa, no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia.

Este documento assume particular relevância na medida em que se trata de um tema que está no centro do debate das políticas educativas em toda a Europa.

A informação relativa a Portugal é da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice, sediada no GEPE, beneficiando do contributo do perito externo mencionado no estudo.

O Director-Geral,



João Trocado da Mata

A Directora,



Madalena Martins



# ÍNDICE

---

<b>Nota de Abertura</b>	<b>1</b>
<b>Índice</b>	<b>3</b>
<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1: Quadro Político e Histórico do Processo de Autonomia das Escolas</b>	<b>7</b>
1.1. Os anos 90: uma década de expansão da autonomia das escolas	7
1.2. Diferentes correntes de pensamento em diferentes décadas	9
1.3. Autonomia das escolas: uma política do topo para a base imposta às escolas	13
<b>Capítulo 2: Níveis de Autonomia e Tipos de Decisão nas Escolas</b>	<b>17</b>
2.1. Áreas de responsabilidade e grau de autonomia	17
2.2. Decisores das escolas	27
2.3. Papel e composição dos órgãos de gestão e administração das escolas	37
<b>Capítulo 3: Autonomia das Escolas e Responsabilização</b>	<b>39</b>
3.1. Modelos de responsabilização das escolas: diversidade e constrangimentos	39
3.2. Formalização da responsabilização das escolas	42
<b>Conclusão e Perspectivas</b>	<b>45</b>
<b>Códigos e Abreviaturas</b>	<b>49</b>
<b>Lista de Quadros</b>	<b>51</b>
<b>Anexos</b>	<b>53</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>59</b>



## INTRODUÇÃO

---

O objectivo do estudo consiste numa análise comparativa da forma como a autonomia das escolas está presentemente a ser posta em prática em 30 <sup>(1)</sup> países da Rede Eurydice e na obtenção de um conhecimento mais completo dos processos que conduziram à transferência para as escolas dos poderes de decisão e da forma como as escolas prestam contas das suas responsabilidades perante as autoridades superiores de educação.

O ano lectivo de referência para o presente estudo é o de 2006/07, reportando-se a informação aos níveis 1 e 2 da Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) <sup>(2)</sup> que correspondem ao período de escolaridade obrigatória em praticamente todos os países. Sempre que possível, foram também incluídas as reformas previstas para os próximos anos. O estudo descreve apenas o sector da educação pública, com excepção da Bélgica, da Irlanda e dos Países Baixos, em que o sector privado, beneficiário de ajudas públicas, é igualmente abrangido, dado corresponder à maioria das matrículas escolares. Além disso, nos Países Baixos, a constituição consagra a igualdade de financiamento e de tratamento dos ensinos público e privado.

No que respeita à metodologia seguida neste estudo, a Unidade Europeia da Rede Eurydice elaborou um questionário em conjunto com a Unidade Nacional Portuguesa e com especialistas em Educação de Portugal. A análise comparativa baseia-se nas respostas a esse questionário provenientes das Unidades Nacionais da Rede Eurydice. A fim de garantir que a informação constante do estudo constitua uma representação exacta e de elevada qualidade das situações existentes no plano nacional, teve lugar uma fase de validação final entre Julho e Setembro de 2007. Os organismos que contribuíram para o presente estudo são mencionados no fim do volume.

Para efeitos deste estudo, o conceito de “autonomia das escolas” refere-se aos vários e diferentes aspectos da gestão escolar (essencialmente, financiamento e recursos humanos). As escolas podem ter diversos graus de autonomia neste domínio. São consideradas totalmente autónomas, ou detentoras de um alto grau de autonomia, se forem inteiramente responsáveis pelas suas decisões, dentro dos limites previstos na lei ou do quadro normativo geral relativo à educação. Tal não impede a consulta de outras autoridades educativas. As escolas são parcialmente autónomas se tomarem decisões dentro de um conjunto de opções pré-determinadas ou se tiverem de submeter as suas decisões à aprovação da autoridade educativa que as tutela. A autonomia pode também estar presente nos casos em que se verifique a ausência de regras ou normas numa determinada área. Deve entender-se o conceito de “escola” como correspondendo a um estabelecimento de ensino com uma identidade e uma gestão próprias, normalmente situado num local único.

Em certos países, os poderes de decisão são detidos pelas autoridades educativas locais que têm a opção de os delegar ou não nas escolas. Nos três países em que a maior parte das matrículas escolares se insere no sector privado beneficiário de ajudas públicas, a autonomia das escolas pode também prender-se com a delegação de poderes de decisão nas escolas por parte da autoridade educativa privada competente (por vezes conhecida como a “entidade organizativa”).

---

<sup>(1)</sup> A Turquia não contribuirá para este estudo.

<sup>(2)</sup> Ver informação sobre a CITE na página 50.

Actualmente, é aceite em quase toda a Europa o princípio de que as escolas devem ser autónomas em pelo menos algumas áreas da sua gestão. Este consenso resulta de três décadas de mudanças, iniciadas paulatinamente nos anos 80, ganhando alento nos anos 90 e nos primeiros anos deste século. As diferentes teorias que impulsionaram sucessivamente esta mudança no sentido da autonomia das escolas na Europa são descritas no **Capítulo 1**. Este capítulo mostra que, apesar da mudança de contexto das políticas – desde a necessidade de uma participação mais democrática até uma gestão pública mais eficiente e, na actualidade, à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino –, o resultado global consistiu na atribuição de mais responsabilidades e poderes de decisão às escolas. De um modo geral, as reformas empreendidas nesse sentido foram impostas às escolas num processo legislativo que partiu do topo para a base.

O **Capítulo 2** deste estudo trata com algum pormenor o conteúdo da autonomia das escolas em três amplos domínios (os dois primeiros são a utilização de fundos públicos e privados, respectivamente, e o terceiro respeita aos recursos humanos). O grau e o tipo de autonomia detidos pelas escolas são analisados com base em parâmetros específicos, o mesmo sucedendo com as diferentes categorias de responsabilidades decisórias no seio das escolas. Neste contexto, é também salientado o papel desempenhado pelos órgãos de gestão das escolas, sendo ainda apresentada uma breve descrição de quem está representado nesses órgãos em diferentes países europeus.

Por fim, o **Capítulo 3** debruça-se sobre a forma como as escolas respondem pelas suas decisões. Muitas vezes, este processo ocorre no âmbito de procedimentos de avaliação devidamente estabelecidos, levados a cabo por inspecções ou por outros órgãos externos. Em certos países, as escolas respondem sobretudo perante autoridades locais. Por vezes, observa-se igualmente uma tendência para associar sistemas de avaliação ao desenvolvimento de normas e exames nacionais. Uma tendência ainda mais recente vai no sentido da responsabilização das escolas perante uma multiplicidade de outras partes intervenientes para além das autoridades educativas enquanto tal.

# CAPÍTULO 1: QUADRO POLÍTICO E HISTÓRICO DO PROCESSO DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS

---

Embora pareça estar hoje generalizada na Europa, a política de autonomia das escolas resultou de um processo gradual de aplicação que teve início nos anos 80 em alguns países pioneiros e se expandiu depois de forma maciça durante os anos 90 (secção 1.1). Estas reformas tiveram a sua inspiração nas correntes de pensamento então em voga (secção 1.2). Na vasta maioria dos casos, foram impostas no âmbito de um processo de decisão que partiu do topo para a base. Os governos centrais atribuíram novas responsabilidades às escolas, que, deste modo, não foram a força motriz do processo nem participaram na elaboração da legislação para além da sua tradicional função de carácter consultivo com vista às reformas educativas (secção 1.3).

## 1.1. Os anos 90: uma década de expansão da autonomia das escolas

À excepção de alguns países, a autonomia das escolas não é uma tradição na Europa, quer se trate de países de governo centralizado quer de países de governo federal. Este tipo de gestão escolar foi aplicado apenas em alguns países pioneiros a partir da década de 80, e de forma limitada. Assim, foi preciso esperar pelos anos 90 para que o movimento de autonomia das escolas se disseminasse, tendência que continua a verificar-se na década actual, com novos países a adoptarem este tipo de gestão das escolas. Ao mesmo tempo, os pioneiros dos anos 80 e 90 estão a incrementar o volume de responsabilidades detidas pelas escolas.

Apesar de existirem diferenças notórias nos modelos tradicionais de organização da educação na Europa – sistemas federais na Alemanha e sistemas centralizados em Espanha, França e Itália –, apenas dois países sobressaem pelas suas tradições altamente desenvolvidas em matéria de autonomia das escolas: a Bélgica e os Países Baixos. Em ambos os casos, esta tradição decorreu das “guerras escolares” entre o ensino público e o ensino privado. Nestes países, a educação foi tradicionalmente gerida por “entidades organizativas”<sup>(1)</sup> que gozavam de um elevado grau de liberdade. Por conseguinte, nas comunidades de língua francesa, flamenga e alemã da Bélgica, a independência de que gozam as escolas beneficiárias de ajudas públicas (escolas públicas e escolas privadas)<sup>(2)</sup> em domínios como os métodos de ensino, a gestão dos recursos humanos e outros escora-se na Constituição (o artigo 24.º garante a liberdade de ensino) e no sistema de gestão do ensino tradicionalmente posto em prática pelas entidades organizativas<sup>(3)</sup>. Nos Países Baixos, num contexto semelhante ao das “guerras escolares”, a liberdade de ensino e a autonomia das escolas tiveram origem no alvor do século XX. Embora as políticas seguidas nos anos 70 tenham, de algum modo, minado o princípio da autonomia das escolas, a partir da década de 80, as “entidades organizativas” transferiram para as escolas um grande número de responsabilidades, com o objectivo de estimular a inovação nas mesmas.

Contudo, exceptuando estes dois países, a autonomia das escolas não é tradição na Europa. Em termos históricos, as escolas tiveram pouca liberdade para definir o currículo, estabelecer objectivos de ensino ou gerir recursos financeiros e humanos<sup>(4)</sup>. Foi somente a partir dos anos 80 que o

---

(1) Na Bélgica, o *inrichtende machten*, *schoolbesturen* para a comunidade de língua flamenga, os *pouvoirs organisateurs* para a comunidade de língua francesa e o *schulträger* para a comunidade de língua alemã.

(2) As escolas comunitárias do sector público respondem directamente perante o Ministro e não têm uma longa tradição de autonomia. Estas instituições são uma minoria, representando menos de 20% das escolas primárias e menos de 50% das escolas secundárias.

(3) Durante a transferência do ensino para as Comunidades, em 1989, os princípios básicos expressos no acordo político denominado “Pacto Escolar”, celebrado em 1959, foram directamente incorporados no artigo 24.º da Constituição. A primeira cláusula reconhece a “liberdade de ensino”.

(4) Neste aspecto, a situação do Reino Unido é algo peculiar. Historicamente, as escolas gozaram de uma ampla liberdade em matéria de ensino, nomeadamente no que toca à adaptação local dos currículos. Contudo, a gestão dos recursos humanos e dos orçamentos era supervisionada de perto pelas respectivas “autoridades locais”.

movimento favorável à autonomia das escolas se começou a desenvolver, normalmente sob a forma de uma transferência limitada de responsabilidades. Por exemplo, em Espanha, a Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE) estabeleceu os fundamentos da autonomia das escolas a partir de 1985. No âmbito do seu extenso programa de descentralização, a França adoptou também um regulamento, em 1985, que definiu o teor de uma forma restrita de autonomia. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), a Lei da Reforma Educativa, de 1988, favoreceu um aumento da autonomia das escolas através da transferência de responsabilidade para as escolas no domínio da gestão de recursos financeiros e humanos, historicamente detida pelas autoridades educativas locais. A mesma lei também introduziu o controlo, a nível central, do currículo escolar e das orientações sobre a avaliação dos alunos. Deste modo, neste domínio de actuação, as escolas viram a sua autonomia reduzida. Na Irlanda do Norte, a lei da reforma educativa introduziu em 1989 reformas similares.

Durante os anos 90, a política de autonomia das escolas conheceu uma expansão cujo alcance variou consoante os países. Os países nórdicos adoptaram um sistema que associa a descentralização política à autonomia das escolas. Na sequência de um consenso político, a Áustria adoptou a sua primeira reforma em matéria de autonomia das escolas em 1993. O desmembramento da antiga União Soviética foi o sinal para a República Checa, a Hungria <sup>(5)</sup>, a Polónia, a Eslováquia e os Estados Bálticos adoptarem este método de gestão das escolas. Em 1993, mesmo antes da transferência de poderes de 1999, o Secretário de Estado para a Escócia decidiu alargar o processo de descentralização iniciado no quadro da reforma empreendida pelo Reino Unido, adoptando um modelo de gestão ainda em vigor: o *Devolved School System* (DSM). Alguns anos mais tarde, após um difícil debate parlamentar que se prolongou por vários anos, a Itália adoptou, em 1997, uma política de autonomia das escolas.

Outros países começaram a equacionar a autonomia das escolas no início da presente década. Foi o caso da Alemanha, que, a partir de 2004, levou a cabo experiências-piloto em vários *Länder*. A Lituânia, o Luxemburgo e a Roménia lançaram o processo em 2003, 2004 e 2006, respectivamente. Do mesmo modo, na Bulgária, no âmbito de um movimento de descentralização a favor das municipalidades, as escolas vão adquirir em 2008 maior autonomia na gestão do respectivo orçamento. O Listenstaine prevê desenvolver escolas com um perfil específico no nível secundário a partir de 2008-2009.

Nos últimos anos, os países que tinham já adoptado uma política de autonomia das escolas começaram a reforçar os poderes que já lhes tinham sido outorgados. O novo milénio parece ter despoletado uma segunda vaga de reformas no sentido da autonomia das escolas. Em Espanha, a nova Lei da Educação (LODE) de 2006, actualmente em fase de aplicação, reforçou o princípio da autonomia das escolas nas áreas do planeamento, da gestão e da organização. As escolas são agora responsáveis pela elaboração e execução de planos de ensino e de gestão, sob a supervisão das respectivas autoridades educativas. Em 2006, a Letónia aprovou também novas leis que pretendem limitar o controlo externo das escolas. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas, tendo sido gradualmente aplicado nas escolas até 2006, altura em que foram lançadas políticas novas e mais concretas. No âmbito da sua mudança no sentido da descentralização política, a Eslovénia intensificou também, desde 2001, a transferência de responsabilidades para as escolas. De igual modo, uma circular emitida pelo Governo escocês convidou as escolas do nível 2 da CITE a aproveitarem melhor a sua liberdade pedagógica com a introdução de novas matérias de formação. O novo Governo francês está também a ponderar o alargamento da autonomia das escolas, de forma a reforçar as medidas tomadas nos anos 80. Na maioria dos países, estas novas medidas foram

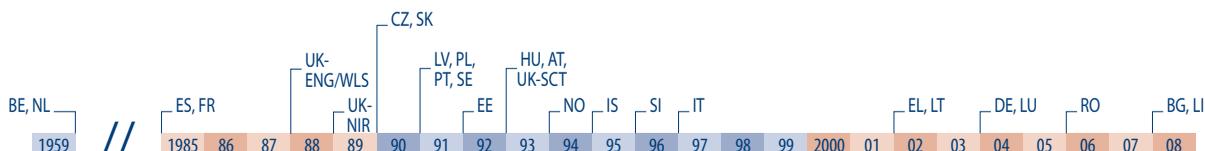
---

<sup>(5)</sup> Antes da grande reforma de 1993, a Lei da Reforma Educativa, de 1985, identificara já as áreas em que a autonomia era uma necessidade.

motivadas pela preocupação quanto ao facto de o primeiro conjunto de reformas ter estagnado devido a resistências no terreno.

O movimento de autonomia das escolas desenvolveu-se gradualmente ao longo de três décadas, com as reformas que lhe estão associadas a reflectirem uma série de correntes de pensamento que variam em função do momento em que foram introduzidas.

**Quadro 1.1: Datas das primeiras reformas em larga escala que sancionaram a autonomia das escolas Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)**



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

**Bélgica:** Apenas as escolas subsidiadas (públicas e privadas) têm atrás de si uma longa tradição de autonomia. Em 1989, na comunidade de língua flamenga, foi concedido às escolas públicas directamente dependentes do Ministério um nível de autonomia semelhante ao das escolas subsidiadas.

**Bélgica e Países Baixos:** Devido a uma longa tradição de autonomia das escolas, não se indica uma data precisa relativamente a estes dois países.

**Dinamarca e Finlândia:** Aplicação progressiva da autonomia, datas não especificadas.

**França:** Os regulamentos de 1985 abrangem unicamente o nível 2 da CITE.

Nota explicativa

Esta retrospectiva histórica considera apenas legislação ou regulamentos importantes que estabeleceram a aplicação de políticas de autonomia das escolas, abarcando diferentes áreas de responsabilidade nas mesmas. Não inclui as medidas *ad hoc* que, muitas vezes, antecederam estas reformas em larga escala.

## 1.2. Diferentes correntes de pensamento em diferentes décadas

A ideia geralmente aceite é que a autonomia das escolas está associada a diversas correntes de pensamento que, consoante o horizonte temporal, influenciaram, em maior ou menor grau, as medidas relativas a essa autonomia. Historicamente, como já se referiu a propósito da Bélgica e dos Países Baixos, a autonomia das escolas desenvolveu-se enquanto reflexo da liberdade de ensino e foi legitimada por considerações de ordem religiosa e filosófica. No século XIX e ao longo da maior parte do século XX, foi sobretudo nessa base que se discutiu e/ou aplicou a autonomia das escolas.

Nos anos 80, o processo tomou um novo rumo. As reformas em matéria de autonomia das escolas estavam relacionadas com a causa política da **participação democrática**, e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respectivas comunidades locais. Em Espanha, por exemplo, no espírito da Constituição, a LODE visava aplicar a autonomia das escolas como meio de concretização da participação democrática. Todas as partes da comunidade educativa tinham de estar representadas no centro do processo de decisão na escola. De igual modo, em França, um novo estatuto jurídico relativo às instituições do nível 2 da CITE conferia-lhes maiores liberdades na área da gestão, enquanto o decreto de Agosto de 1985 estabelecia os termos da autonomia das escolas com base no princípio da sua abertura à comunidade em que se inseriam. O final dos anos 80 foi também o período em que Portugal encetou uma vasta consulta sobre a autonomia das escolas, conduzida pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Um estudo aprofundado do conceito levou a que se estabelecesse uma distinção clara entre autonomia das escolas enquanto governação e autonomia das escolas enquanto gestão. Além disso, teve lugar um debate acerca dos

órgãos de gestão envolvidos nestas novas liberdades atribuídas às escolas: deviam ser vistos como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão, acolhendo apenas participantes ligados à vida interna da escola? Questionou-se igualmente a predominância dos professores no processo de decisão, bem como os poderes que lhes eram concedidos.

A concessão de novas liberdades aos participantes locais continuou a ser, nos anos 90, uma questão em aberto, à qual se veio juntar outra preocupação, a da **gestão eficiente dos fundos públicos**. As reformas relativas à autonomia das escolas passaram a estar fortemente ligadas a um movimento em duas direcções: a descentralização política e a aplicação da agenda da “Nova Gestão Pública”. A Nova Gestão Pública pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos e rege-se por cinco máximas principais: colocar o cliente no centro das actividades do Estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do sector público; descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de acção; tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos; e, por fim, substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados (Hood, 2001) <sup>(6)</sup>. Posto isto, a descentralização das responsabilidades para as comunidades locais e a autonomia das escolas interligam-se para aumentar a eficiência da gestão das escolas, tomando-se como certo que as decisões tomadas ao nível mais próximo do campo de acção garantem uma melhor utilização dos recursos públicos. Esta teoria bidireccional impulsionou as reformas adoptadas neste período na República Checa, na Polónia, na Eslováquia e nos Estados Bálticos, onde a ruptura com o antigo sistema, altamente centralizado, serviu também de ensejo para a adopção de novas regras de gestão pública. Nos países nórdicos, a autonomia das escolas esteve também ligada ao processo de descentralização política, que converteu as autarquias locais em actores importantes da gestão escolar. A autonomia das escolas inscreve-se, amiúde, no mesmo quadro legislativo da descentralização política – como duas caixas sobrepostas –, visto que as autarquias locais contempladas com novas responsabilidades podem, por sua vez, delegar novas obrigações nas escolas que tutelam.

A visão da autonomia das escolas pouco evoluiu na década actual, pois a transferência de novas responsabilidades para as escolas deixou de estar integrada num processo global de reforma estrutural política e administrativa. Na maior parte dos países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a **qualidade do ensino**. Quer se trate de um país que esteja a relançar um processo já iniciado nas últimas décadas – como a Bulgária, a República Checa ou Portugal –, quer de um país que esteja a dar os primeiros passos no sentido da autonomia das escolas – como a Alemanha, o Luxemburgo ou a Roménia –, a questão centra-se agora numa análise atenta das responsabilidades a transferir. É dada uma maior atenção à autonomia pedagógica, que parece estar mais estreitamente ligada à melhoria dos resultados escolares.

Este interesse renovado na autonomia das escolas caracteriza-se por um maior número de experiências, destinadas a estudar a forma como as escolas estão a fazer uso dos seus novos poderes e a melhor compreender os efeitos da autonomia das escolas (Quadro 1.2). Nas décadas anteriores, à excepção de alguns países nórdicos e de outras experiências muito limitadas <sup>(7)</sup>, a autonomia das escolas foi aplicada sem qualquer período de transição ou experimentação. Contudo, na corrente década, assistiu-se a uma abordagem experimental mais pragmática. Por exemplo, desde 2004, a maioria dos *Länder* alemães tem vindo a realizar experiências que são analisadas de perto com vista à compreensão dos processos em curso. De igual modo, na República Checa, a partir

---

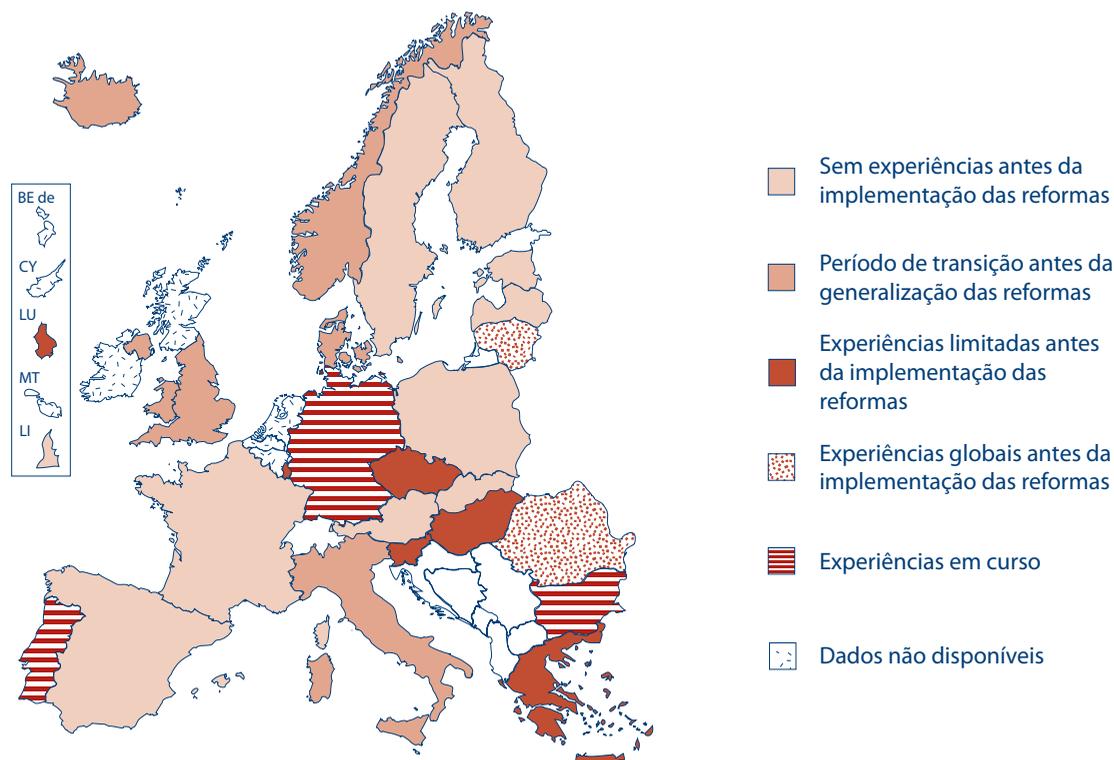
<sup>(6)</sup> Hood, C. (2001) *New Public Management*, In N. J. Smelser, P. B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amesterdão, Elsevier.

<sup>(7)</sup> Em 1993 e 1994, a Bulgária fez a experiência da introdução da autonomia curricular para as línguas estrangeiras modernas nas escolas primárias.

de 2004, foram testadas, em 14 escolas dos níveis 1 e 2 da CITE, reformas relativas à autonomia do ensino que obrigavam as escolas a desenvolver o seu próprio currículo em 2006. A partir de 2004, o Luxemburgo levou igualmente a cabo uma experiência-piloto marcadamente focalizada na vertente pedagógica, em instituições do nível 2 da CITE. Em Portugal, a nova política contratual está actualmente a ser testada em 24 escolas, escolhidas de entre um conjunto de escolas voluntárias que tinham já efectuado auto-avaliações. Assim, a autonomia está a desenvolver-se gradualmente em várias áreas: ensino (incluindo os currículos), recursos humanos, serviços sociais e gestão patrimonial e financeira. A Roménia seguiu o mesmo caminho em 2006, testando o seu novo sistema de autonomia em cerca de 50 escolas dos níveis 1 e 2 da CITE. Em 2006-07, a Eslovénia encetou igualmente uma experiência de utilização de horários flexíveis (deixando às escolas a decisão sobre como distribuir o tempo pelas diferentes matérias e como organizar actividades transcurriculares, trabalhos de projecto, etc.).

Se as políticas de autonomia das escolas seguirem as diferentes correntes de pensamento em voga na altura, já o processo político de decisão e aplicação das reformas parece não dar mostras do mesmo grau de diversidade.

**Quadro 1.2: Ocorrência e tipos de experiência de autonomia das escolas  
Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)**



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica e Países Baixos:** Informação indisponível devido à sua longa tradição de autonomia das escolas previamente ao período em questão.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** A informação respeita à transferência de fundos para escolas por parte das autoridades locais, na sequência da legislação aprovada em 1988 (Inglaterra e País de Gales) e em 1989 (Irlanda do Norte). Houve também várias iniciativas locais de transferência de fundos no início dos anos 80.

#### Notas explicativas

**Período de transição** — Processo de aplicação gradual levado à prática nos anos 90 na Islândia (1996-2001) e em Itália (1998-2002).

**Experiências globais** — Experiências em que foram testadas todas as medidas de autonomia das escolas do país. Estas experiências ocorreram nesta década: Roménia (2006), Lituânia (2002-2007).

**Experiências limitadas** — Experiências envolvendo apenas algumas das medidas de autonomia das escolas, testadas num número limitado de escolas. Este tipo de experiências teve maioritariamente lugar na década actual: por exemplo, na República Checa (2004-2006), no Luxemburgo (2004) e na Eslovénia (2006-2007).

### 1.3. Autonomia das escolas: uma política do topo para a base imposta às escolas

Idealmente, a autonomia das escolas deveria ir a par da participação local. Na verdade, historicamente, este princípio de gestão escolar está fortemente ligado à pretensão de liberdade de ensino por parte dos intervenientes no plano local (directores, encarregados de educação, etc.). Porém, na Europa, desde os anos 80 que estas reformas são largamente delineadas ao abrigo de quadros jurídicos nacionais, ilustrativos de um modelo de processo decisório que parte do topo para a base, sem intervenção de qualquer força impulsionadora tangível emanada das próprias escolas.

Efectivamente, na maior parte dos países europeus, as medidas de autonomia das escolas são definidas no âmbito de quadros jurídicos nacionais e são impostas a todas as escolas. Na grande maioria dos casos, estas políticas são formuladas de acordo com um quadro legislativo estrito (em vez de quadro mais flexível de normas administrativas emanadas de órgãos executivos).

No primeiro cenário, as novas responsabilidades das escolas atribuídas **ao abrigo de regulamentos gerais que abrangiam um vasto conjunto de domínios do sistema escolar** e que não tinham, portanto, a autonomia das escolas como seu principal objectivo.

Deste modo, em Espanha, as diferentes leis e regulamentações sobre educação, adoptadas no contexto de uma descentralização progressiva, reconheceram o direito às Comunidades Autónomas de regulamentar a autonomia dos seus estabelecimentos de ensino, estabelecendo ao mesmo tempo um quadro de base geral que conduziu a uma estrutura relativamente homogénea nesta matéria a nível nacional. De igual modo, em França, as primeiras leis de descentralização atribuíam um estatuto único (EPL) <sup>(8)</sup> às instituições do nível 2 da CITE e conferiam-lhes o estatuto de pessoa colectiva – condição necessária para adquirirem a autonomia de gestão. Na Polónia, a Lei do Sistema Educativo, de 7 de Setembro de 1991, surgiu associada à Lei das Autarquias Locais, de 8 de Março de 1991, e defendia tanto os novos poderes das autarquias locais em matéria de educação como a transferência de responsabilidades para as escolas. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), a Lei da Reforma Educativa de 1988 transferiu para as escolas muitas das responsabilidades anteriormente detidas pelas “autoridades educativas locais”. Reformas semelhantes foram introduzidas pelo Decreto da Reforma Educativa (Irlanda do Norte) de 1989. A Itália aderiu igualmente a este movimento, se bem que de forma bastante radical. A partir de 2001, o artigo 117.º da própria Constituição passou a reconhecer a autonomia dos estabelecimentos de ensino <sup>(9)</sup>. A Grécia inscreve-se também nesta categoria.

Um segundo cenário, menos comum, engloba vários países que estabeleceram **regulamentos relativos à autonomia das escolas ao abrigo de legislação especificamente destinada a esse fim**. Foi o caso, por exemplo, do Luxemburgo, que adoptou legislação específica (a Lei de 25 de Junho de 2004) para a gestão das escolas secundárias gerais e técnicas (*lycées* e *lycées techniques*) que abre caminho a um projecto-piloto de autonomia das escolas. De igual modo, em Portugal, o Decreto de 1998 visou definir o enquadramento da autonomia das escolas. Esta tendência para a aprovação de legislação específica, aliada às novas correntes de pensamento em que se sustentavam as reformas, disseminou-se em maior grau a partir do ano de 2000. Daí em diante, a autonomia das escolas tornou-se um fim em si mesmo, deixando de depender de reformas mais gerais no plano nacional ou de preocupações relacionadas com a modernização da administração pública.

<sup>(8)</sup> *Etablissement Public Local d'Enseignement – Escola Pública Local*.

<sup>(9)</sup> O artigo 117.º confere ao Estado poder para instituir normas gerais em matéria de educação, princípios fundamentais e níveis básicos de serviço válidos para todo o país. As regiões são responsáveis pela legislação sobre as matérias a ensinar, “de acordo com as disposições previstas para a autonomia das escolas”. Estas medidas de âmbito geral, de 2001, complementam o quadro legislativo específico da autonomia das escolas: Lei n.º 59, de 15 de Março de 1997.

O terceiro cenário é extremamente raro. Alguns países definem a autonomia das escolas recorrendo a **regulamentos administrativos** mais flexíveis, emitidos por órgãos executivos. Estes regulamentos são, por natureza, mais adaptáveis. Isso acontece, por exemplo, em certos *Länder* alemães, como o de Baden-Württemberg, com um projecto denominado “A Autonomia das Escolas e a Gestão da Educação no Ano Lectivo de 2006/2007”, ou na Baviera, que desenvolveu um programa de “transferência de liderança” no âmbito do projecto administrativo “Projecto-Piloto Modus F”.

Independentemente do modelo escolhido – legislação geral em matéria de educação, legislação específica ou regulamentos mais flexíveis –, o facto de a autonomia ter sido determinada ao nível central através de procedimentos legislativos permite afirmar que foi imposta às escolas em quase todos os países. As escolas em si não almejavam a autonomia, tendo a legislação estabelecido a transferência de novas obrigações sem que as escolas tivessem tido direito a exprimir o seu ponto de vista sobre a matéria. De facto, as escolas adquiriram novas responsabilidades à revelia das suas pretensões. Quando muito, em algumas reformas, como as executadas em Portugal ou em alguns *Länder* alemães (por exemplo, na Renânia-Palatinado), as escolas tiveram a possibilidade de escolher participar ou não nos projectos-piloto. A situação em Inglaterra é digna de nota, dado que não só todas as escolas passaram a assumir amplas responsabilidades financeiras e de gestão, como há ainda algumas categorias de escolas com mais liberdade. As escolas podem, em princípio, optar pela categoria jurídica mais adequada às suas características e aspirações. Esta diversidade não é nova. O quadro jurídico inicialmente instituído em 1944 permitia às escolas detidas por organizações de voluntariado, nomeadamente igrejas, aderirem ao sistema escolhendo a categoria jurídica (auxiliada ou controlada) correspondente ao nível de autonomia e de responsabilidade financeira que pretendiam assumir. A estas categorias de escolas vieram juntar-se as escolas beneficiárias de ajudas públicas (1988 a 1998), as escolas de fundações (a partir de 1998) e agora, (a partir de 2007), as *trust schools* (escolas formadas em parceria com fundos ou organizações de caridade). Os programas *City Technology College* (a partir de 1988) e *Academy* (a partir de 2000) introduziram outros níveis de independência para as novas escolas.

Este sentido descendente do processo de autonomia das escolas é confirmado pela ausência de qualquer iniciativa por parte dos agentes educativos. Tendo em conta as novas liberdades em causa, seria lógico que os agentes educativos tivessem estado na vanguarda do movimento ou que, pelo menos, tivessem feito valer fortemente a sua influência através dos seus sindicatos ou associações de directores. No entanto, o seu contributo foi, aparentemente, bastante limitado. Em certos países, os representantes dos agentes educativos foram, quando muito, consultados acerca dos planos das reformas. Na Estónia, o sindicato dos directores participou na reflexão sobre a autonomia das escolas sugerindo alterações que foram posteriormente integradas nas reformas. Alguns países nórdicos consultaram também os sindicatos antes de aplicarem as suas reformas. Na Bulgária, durante a reforma do nível 2 da CITE, o sindicato dos directores foi igualmente consultado sobre o processo da autonomia das escolas. Noutros países, as escolas estiveram envolvidas no desenvolvimento de formas práticas de aplicação da autonomia das escolas. No Luxemburgo, o Ministério realizou uma negociação escola a escola antes de transferir responsabilidades. A uma escala mais vasta, a Itália organizou uma ampla consulta junto das escolas antes da elaboração da regulamentação da Lei n.º 59 relativa à autonomia das escolas. Noventa por cento das escolas exprimiram as suas opiniões quanto às consequências da autonomia, à sua gestão, à formação disponível ou à relação entre a autonomia e o sistema nacional de formação. De igual modo, durante as experiências realizadas na Roménia, as escolas foram consultadas com vista à identificação das suas necessidades e das dificuldades com que se tinham confrontado na gestão das suas novas responsabilidades. Contudo, apesar de os sindicatos e as escolas terem sido consultados em alguns países, não se constata que a transferência de responsabilidades tenha derivado das exigências apresentadas pelas pessoas mais directamente envolvidas (à excepção da Itália, cujo relatório frisa as vigorosas exigências feitas pelos directores, e da Eslovénia, que faz menção de uma intensa actividade dos professores

relativamente à inovação pedagógica, ligada à futura consideração da autonomia pedagógica durante o período de transição que se seguiu à independência (1990-1996).

A experiência dos países nórdicos difere claramente deste processo de transferência deveras centralizado. Na Dinamarca, Finlândia, Suécia e Noruega, as autarquias locais tornaram-se actores importantes do sistema educativo e podiam decidir pela concessão de autonomia às escolas sob a sua tutela, caso entendessem que isso traria benefícios. Em cada país, tal situação resultou no desenvolvimento de vários modelos de transferência de responsabilidade para as escolas. De igual modo, nos Países Baixos, os princípios subjacentes à desregulamentação instaram o governo central a abdicar do seu envolvimento na gestão minuciosa das escolas e, com isso, foram conferidas maiores liberdades de gestão às autoridades responsáveis pelas escolas.

No cômputo geral, após três décadas de uma enorme mudança, a política de autonomia das escolas está hoje generalizada na maioria dos países europeus. Recorreu-se a uma abordagem do topo para a base, que criou um quadro sólido para as novas liberdades das escolas. O Capítulo 2 do presente relatório faz uma análise das principais áreas de responsabilidade que foram transferidas para as escolas.



## CAPÍTULO 2: NÍVEIS DE AUTONOMIA E TIPOS DE DECISÃO NAS ESCOLAS

O primeiro capítulo mostrou a existência de diferenças notórias na Europa quanto à filosofia subjacente e ao horizonte temporal de aplicação do processo de autonomia das escolas. Assim, não é de surpreender que, em 2007, as áreas em que é dada autonomia às escolas e os tipos de decisores apresentem também diferenças consideráveis.

Este capítulo aborda as áreas de autonomia e de tomada de decisão no seio das escolas. O estudo analisa, em primeiro lugar, as áreas de responsabilidade e o grau de autonomia concedido às escolas (secção 2.1) e, em segundo lugar, o papel desempenhado pelos diferentes tipos de decisores das escolas (secção 2.2). Serão examinadas três áreas operacionais básicas: a utilização de fundos públicos, a angariação e utilização de fundos privados e a gestão de recursos humanos (selecção, despedimentos, acção disciplinar, etc.). O estudo não considera outras áreas operacionais que possam também ser da responsabilidade das escolas, como a prestação do ensino, o teor do ensino (currículos, métodos de ensino, etc.), a avaliação dos alunos e os regulamentos e organização das escolas. A terceira secção (2.3) atenta na composição dos órgãos de gestão das escolas, caso eles existam.

Uma vez que as áreas de responsabilidade atribuídas aos estabelecimentos de ensino dos níveis 1 e 2 da CITE são muito semelhantes, estes níveis de ensino são, de um forma geral, tratados em conjunto nesta estudo. Quaisquer diferenças são mencionadas, caso a caso, no texto ou nos quadros correspondentes.

### 2.1. Áreas de responsabilidade e grau de autonomia

Esta secção divide o grau de autonomia outorgado às escolas em quatro grandes categorias (!). Assim, a **autonomia total** ocorre quando uma escola toma decisões, dentro dos limites previstos na lei ou no quadro regulamentar geral relativo à educação, sem a intervenção de organismos externos (mesmo que tenha de consultar autoridades superiores). A **autonomia limitada** sucede quando as escolas tomam decisões no quadro de um conjunto de opções pré-definidas por uma autoridade educativa superior ou têm de obter a aprovação das mesmas junto de uma autoridade superior. As escolas são consideradas **sem autonomia** quando não tomam decisões numa determinada área.

Existe uma quarta categoria nas estruturas organizacionais de alguns sistemas educativos. Em certos países, o organismo administrativo e/ou a autarquia local podem optar por **delegar** ou não nas escolas os seus poderes de decisão em certas áreas. Nestes casos, poderão existir diferenças entre escolas do mesmo país quanto ao nível e às áreas de responsabilidade delegados. Nos Países Baixos, a autoridade competente (*bevoegd gezag*) responsável pela escola escolhe as áreas relativamente às quais delega determinados poderes. O mesmo acontece, mas em menor escala, na Dinamarca (bens imóveis e aquisição de equipamento informático com fundos públicos e selecção de professores de substituição) e na Finlândia (por exemplo, utilização de fundos públicos em despesas de funcionamento e no recrutamento de professores de substituição).

---

(!) O anexo inclui uma tabela mostrando dados pormenorizados sobre os diferentes tipos de autonomia inseridos em cada grande categoria e relativos a cada área analisada nesta secção.

## Utilização de fundos públicos

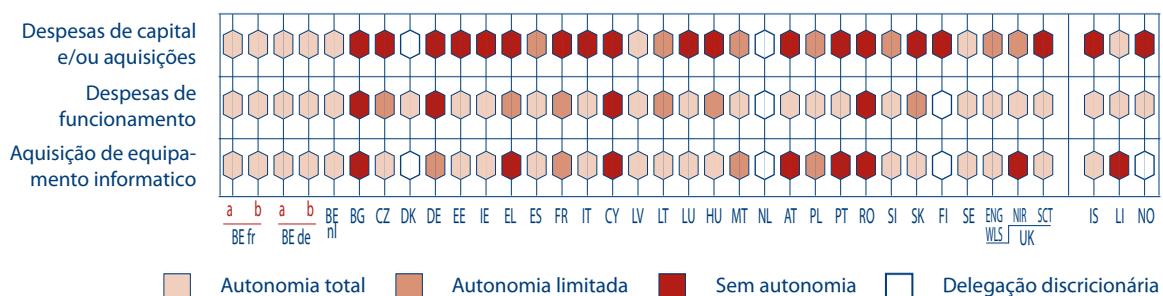
É possível dividir os países em três grupos de acordo com o grau de autonomia detido pelas escolas relativamente à utilização de fundos públicos, os quais são afectos à cobertura de diversas rubricas orçamentais (despesas de capital, despesas de funcionamento e aquisição de equipamento informático).

Nos países do primeiro grupo (Bélgica, Letónia e Suécia), as escolas têm autonomia total (dentro do quadro jurídico) na afectação de fundos a estas rubricas orçamentais. Nos Países Baixos, a delegação pode ocorrer formalmente em todas as áreas, embora não seja regra geral. Na Dinamarca, consoante o tipo de despesas, as decisões podem ser (ou não) delegadas nas escolas pelo organismo administrativo ou tomadas pelas próprias escolas. Esta delegação de poderes tem lugar nos Países Baixos e na Finlândia, excepto no domínio das despesas com instalações, que não é da competência das escolas. A Grécia constitui uma excepção, dado que as despesas de funcionamento são determinadas quer pela escola (mas só após aprovação) quer por uma lista de prioridades pré-definidas. Na Alemanha, é o caso da aquisição de equipamento informático.

No outro extremo do espectro, em 5 países, as escolas não têm autonomia na utilização de fundos públicos. Assim, na Bulgária, na Irlanda (só no nível 1 da CITE), em França (nível 1 da CITE), no Chipre e na Roménia, as decisões nesta matéria não são da responsabilidade das escolas, sendo antes tomadas por autoridades educativas superiores. Contudo, as escolas podem ser consultadas durante o processo.

O terceiro grupo abrange países em que o grau de autonomia varia em função da categoria de despesas. De um modo geral, todos os países deste grupo têm mais autonomia ao nível das despesas de funcionamento do que das despesas de capital. Neste último domínio, é frequente as escolas não terem qualquer tipo de autonomia. Na Lituânia, a autonomia é limitada em ambas as categorias de despesas. Em França (nível 2 da CITE), as decisões relativas às despesas de funcionamento e à aquisição de equipamento informático podem ser tomadas pelas escolas mediante aprovação da autoridade educativa superior. No Listenstaine (nível 2 da CITE), o grau de autonomia varia segundo o nível das despesas. Nos Países Baixos, a delegação da autoridade competente (*bevoegd gezag*) relativamente às despesas de capital e/ou aquisição de bens é formalmente possível, embora seja mais provável que permaneça no domínio da mesma autoridade.

**Quadro 2.1: Autonomia das escolas em matéria de utilização de fundos públicos**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

**Bélgica (BE de):** (a): despesas de capital: as escolas podem tomar decisões até um certo nível de despesas. Acima desse nível, a decisão cabe ao Ministério.

**Bélgica (BE nl):** Embora os níveis de autonomia sejam equivalentes nos 3 sectores (escolas públicas comunitárias, escolas com financiamento público e escolas com financiamento privado), o mecanismo técnico de

financiamento público difere entre o *ensino comunitário*, o *comunal* e o *beneficiário de subvenções privadas*. O ensino comunitário é financiado (pago de antemão), enquanto o ensino comunal e o ensino beneficiário de fundos privados são subvencionados (pago após a prestação do serviço).

**Bulgária:** As escolas têm autonomia em algumas despesas de funcionamento.

**Irlanda:** Sem autonomia no nível 1 da CITE.

**Grécia:** As escolas podem ter autonomia total em algumas despesas de funcionamento.

**Espanha:** Despesas de capital: As escolas propõem as despesas, mas é a autoridade educativa que aprova e concede o financiamento (autarquias locais no caso do ensino primário e Comunidade Autónoma no caso das escolas secundárias). As escolas podem tomar decisões relativamente à aquisição de equipamento informático, mas as Comunidades Autónomas definem a rede das instalações e fornecem a maior parte do equipamento.

**França:** A informação refere-se a despesas não salariais. As escolas secundárias (nível 2 da CITE) não têm autonomia ao nível das despesas salariais e as escolas primárias (nível 1 da CITE) não têm autonomia na utilização de fundos públicos.

**Letónia:** As escolas gozam de autonomia total para a utilização de fundos públicos no seu orçamento, aprovado pelo respectivo órgão responsável.

**Luxemburgo:** Não há autonomia no nível 1 da CITE.

**Hungria:** São proibidas as despesas de capital. As aquisições podem ser financiadas pelo orçamento anual do órgão directivo, sendo necessário declarar os fins a que se destinam e inscrever separadamente o respectivo montante no orçamento. O planeamento das aquisições anuais cabe ao director, sendo depois aprovado pelo órgão directivo.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Áustria:** A informação refere-se à *Haupschule*. Aquisição de equipamento informático — as *Allgemeinbildende höhere Schulen* (AHS) tomam decisões que são submetidas à aprovação da autoridade superior.

**Eslovénia:** Despesas de capital: o investimento é aprovado pelo município responsável e/ou pelo organismo de financiamento público (Ministério da Educação, Ministério das Finanças). A autonomia depende da origem do financiamento (Estado, município ou escola). Aquisição de equipamento informático: cabe à escola tomar a decisão, mas esta poderá passar pela utilização de fundos públicos provenientes do poder central, matéria em que a escola não dispõe de autonomia.

**Eslováquia:** A escola pode decidir algumas despesas de capital, com a aprovação da autoridade superior.

**Suécia:** As autarquias locais têm de cumprir as directrizes estabelecidas no plano nacional, e por isso têm que delegar nas escolas um certo número de poderes de decisão.

**Reino Unido (ENG/WLS):** Aquisição de equipamento informático: as escolas e as autoridades locais recebem financiamentos para as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) através de diferentes fontes de financiamento. As escolas são aconselhadas pela autoridade local ou pela Becta, agência governamental que apoia as TIC nos estabelecimentos, mas não estão condicionadas por estes aconselhamentos.

**Reino Unido (NIR):** Aquisição de equipamento informático: Todas as escolas recebem equipamento de base, mas podem fazer investimentos adicionais recorrendo ao seu próprio orçamento.

**Islândia:** As escolas têm autonomia dentro das directrizes estabelecidas no que respeita a algumas despesas de funcionamento e à compra de equipamento informático.

**Listenstaine:** No nível 1 da CITE, verifica-se a delegação de poderes ou a ausência de autonomia. Despesas de capital e de funcionamento no nível 2 da CITE: As escolas têm autonomia total para contrair despesas abaixo dos 3000 francos suíços. Acima desta cifra, a sua autonomia é limitada ou inexistente.

**Noruega:** Aquisição de equipamento informático: pode haver delegação de tomadas de decisão nas escolas, após aprovação pela autoridade superior.

Globalmente, na maioria dos países, há autonomia (se bem que limitada) para decidir sobre despesas de funcionamento, mas esta autonomia é menos evidente no que toca à aquisição de equipamento informático. Nesta área, as escolas da Bulgária, da Grécia, da França (nível 1 da CITE), de Chipre, da Áustria (*Haupschule* e nível 1 da CITE), de Portugal, da Roménia e do Listenstaine não têm qualquer controlo sobre as decisões. Em todos os outros países, as escolas gozam de um certo grau de autonomia. As aquisições são efectuadas pelas escolas, sem interferências externas, na Bélgica, na República Checa, na Estónia, na Letónia, no Luxemburgo (nível 2 da CITE), na Hungria, na Eslováquia, na Suécia e na Islândia. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), existem

algumas medidas específicas de financiamento central em matéria de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ao passo que, na Irlanda do Norte, todas as escolas têm a funcionar um serviço gerido internamente. De igual modo, na Bélgica, as escolas são beneficiárias de financiamento regional em matéria de TIC, mas na Bulgária e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), são livres de efectuar investimentos suplementares com base nos seus orçamentos próprios. Em Espanha, o equipamento informático de base é geralmente fornecido pelas comunidades autónomas, embora as escolas possam livremente adquirir equipamento de TIC extra usando o seu próprio orçamento.

A autonomia na aquisição de equipamento informático é limitada na Alemanha, em França (nível 2 da CITE), em Malta e na Polónia. Nestes países, as escolas têm de solicitar a aprovação das autoridades centrais ou tomar as suas decisões com base num conjunto de opções pré-definidas.

Poderão existir algumas restrições em alguns países em que a autonomia é total em relação às TIC. Deste modo, em Itália, na Irlanda (nível 2 da CITE) e na Eslovénia, as escolas têm de actuar em conformidade com directrizes gerais em matéria de educação. Na Eslovénia, as escolas tomam decisões quanto às compras, mas poderá haver restrições se estas envolverem fundos provenientes do governo central. Na Lituânia e no Reino Unido (Escócia), as escolas tomam decisões após consulta da respectiva autoridade superior. Na Lituânia, a aquisição de equipamento informático pode ser feita através de um programa nacional ou da autarquia local, sendo um facto que, em ambos os casos, as escolas são obrigadas a proceder a um processo de consulta antes de tomarem as suas decisões. Na República Checa, um programa nacional foi aplicado entre 2001 e 2006 mas actualmente as escolas são autónomas neste domínio.

## Angariação e utilização de fundos privados

As escolas na Bélgica (Comunidade de língua flamenga e sector beneficiário de ajudas públicas das Comunidades de línguas francesa e alemã) e na Itália têm autonomia em matéria de angariação e utilização de fundos privados nas três áreas em questão (donativos, receitas de arrendamento e empréstimos).

No outro extremo do espectro, a angariação e a utilização de fundos privados não são autorizadas na Islândia. Outros seis países (Alemanha, Grécia, Irlanda (nível 1 da CITE), França (nível 1 da CITE), Chipre, e Luxemburgo) não concedem autonomia nesta área. A Dinamarca adopta uma abordagem semelhante; as escolas podem angariar fundos (donativos e patrocínios) e obter receitas com o arrendamento de instalações, mas não os gastam. Na Finlândia, algumas municipalidades podem autorizar as escolas a angariar fundos privados, controlando a sua utilização; e outras não têm autonomia nesta matéria. No entanto, como é o caso na Suécia e no Listenstaine, o financiamento privado existe mas é insignificante. Na Polónia, as escolas devem ter a aprovação da autoridade superior para aceitar donativos e patrocínios, assim como para alugar as suas instalações. Os fundos angariados desta forma podem apenas ser utilizados para adquirir bens mobiliários ou contratar pessoal não-docente.

Em todos os outros países, o grau de autonomia das escolas varia entre a angariação de fundos privados (donativos e patrocínios, receitas provenientes do arrendamento de instalações das escolas e empréstimos) e a utilização dos mesmos. De um modo geral, as escolas são bastante autónomas no capítulo da angariação de fundos provenientes de donativos. Em Espanha, os estabelecimentos não podem angariar recursos extras provenientes das actividades das associações de pais ou de alunos e a utilização de fundos privados está sujeita a regulamentação. Por último, neste grupo de países, o financiamento das escolas por meio de empréstimos é, normalmente, uma prerrogativa das autoridades centrais. Só as escolas da Eslovénia podem recorrer ao crédito, com a aprovação das autoridades superiores. Nos Países Baixos, a autoridade competente (*bevoegd gezag*) pode formalmente delegar os seus poderes no que respeita aos empréstimos, mas estes últimos permanecem geralmente no seu domínio de competência.

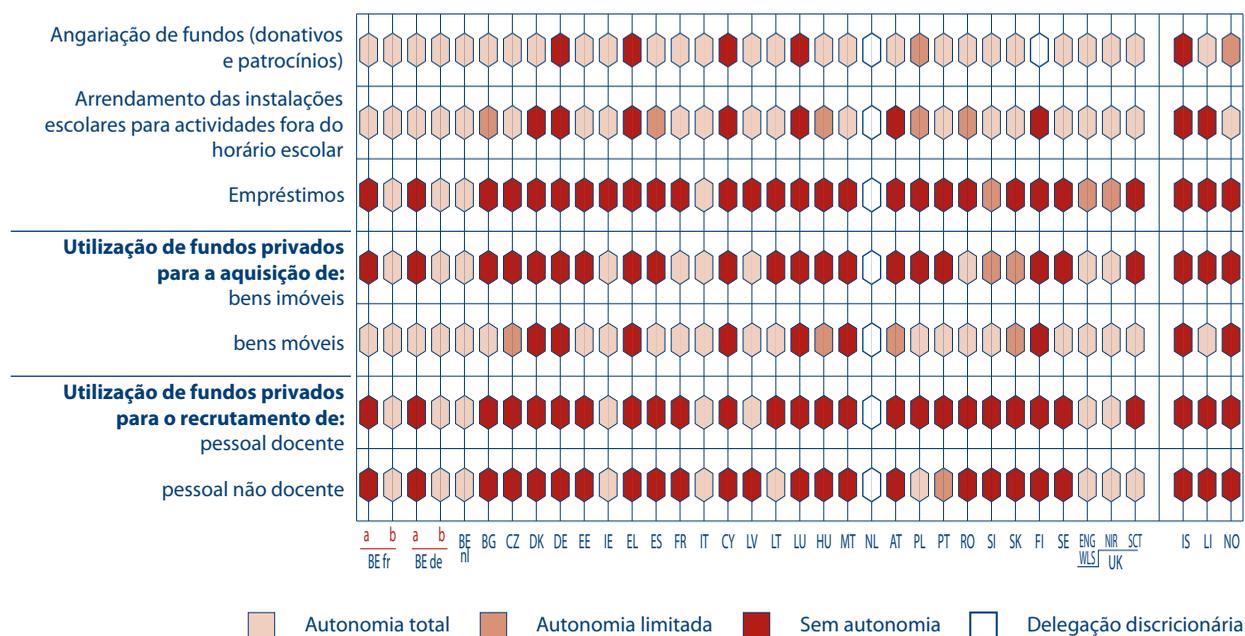
O arrendamento de instalações para prestação de serviços à comunidade pode constituir uma fonte de financiamento suplementar das escolas, mas está sujeito a um maior controlo do que a angariação de fundos por outros meios, como donativos e patrocínios. No Luxemburgo, esta opção não existe, não tendo as escolas autonomia para tal. Nos Países Baixos, a situação varia de escola para escola,

em função das responsabilidades delegadas pelo organismo competente (*bevoegd gezag*). As escolas da Bélgica, República Checa, Estónia, França (nível 2 da CITE), Letónia, Portugal, Eslováquia, Suécia e Noruega gozam de total (ou quase total) autonomia nesta área. Na Lituânia e em Malta, actuam após uma consulta não vinculativa. Na Bulgária, Espanha, Hungria, Polónia e Roménia, as escolas têm de obter a aprovação das autoridades superiores antes de disponibilizarem as suas instalações. No Reino Unido, as escolas construídas em regime de parceria público-privada são geridas por órgãos externos que decidem do arrendamento ou não das instalações fora do horário escolar. Neste caso, as escolas não são autónomas. Em todos os países, excepto a Irlanda, a França e a Áustria, a situação é idêntica nos níveis 1 e 2 da CITE. Na Áustria, apenas as *Allgemeinbildende höhere Schulen* (AHS) são autónomas.

O facto de as escolas terem autonomia para angariar fundos não significa necessariamente que tenham autonomia para os gastar. Deste modo, as escolas podem dispor de grande liberdade para angariar fundos (excepto através de empréstimos), estando no entanto constrangidas na sua utilização como, por exemplo, em Malta onde nenhuma autonomia é dada para os utilizar. É o que acontece, por exemplo, na República Checa e em Malta, onde não têm autonomia quanto à forma de utilizar tais fundos. Na Estónia e em Espanha, apenas a aquisição de bens móveis representa uma decisão discricionária das escolas. A situação é semelhante na Hungria e na Eslováquia, se bem que, nestes países, as escolas tenham de obter a aprovação da autoridade superior. Na Bélgica (escolas das Comunidades de língua francesa e de língua alemã sob responsabilidade directa do Ministro), o pessoal auxiliar, administrativo e de manutenção não pode ser contratado com fundos privados; apenas para actividades excepcionais de vigilância, por exemplo, antes e depois das aulas. Nos Países Baixos, a autoridade competente (*bevoegd gezag*) pode formalmente delegar os seus poderes no que respeita à aquisição de imóveis, no entanto, esta possibilidade é pouco aplicada.

Na Lituânia, em Portugal e no Reino Unido (Escócia), as escolas podem decidir utilizar fundos privados na aquisição de bens móveis e no recrutamento de pessoal não-docente. Na Roménia, isso acontece ao nível da aquisição de bens imóveis e móveis. Ainda mais ampla é a autonomia conferida às escolas da Letónia, que gozam de autonomia total para adquirir bens (imóveis e móveis) e para recrutar pessoal docente.

**Quadro 2.2: Autonomia das escolas em matéria de angariação e utilização de fundos privados. Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07**



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiárias de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o conselho de gestão da escola.

**Irlanda:** Sem autonomia no nível 1 da CITE.

**França:** Utilização de fundos privados para adquirir bens imóveis ou móveis: só as escolas com aulas de tecnologia ou de ensino especial geral/técnico-profissional (SEGPA) podem receber fundos de empresas privadas ao abrigo do imposto de aprendizagem.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Áustria:** Arrendamento de instalações para utilização pela comunidade: As *Allgemeinbildende höhere Schulen* podem decidir nesta matéria de acordo com as directrizes estabelecidas relativas à educação.

**Polónia:** Todas as decisões relativas à aquisição de bens imóveis são formalmente tomadas pelas autoridades superiores, mas são frequentemente solicitadas pelas próprias escolas, que têm, assim, alguma influência no processo de decisão.

**Eslovénia:** Arrendamento de instalações para utilização pela comunidade: as autarquias locais responsáveis têm o direito de elaborar o seu próprio plano. Se as instalações forem utilizadas para ministrar aulas de religião, é necessária a autorização do Ministério da Educação.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional.

**Reino Unido:** Arrendamento de instalações para utilização pela comunidade: as escolas não têm autonomia se o edifício tiver sido construído ao abrigo de uma parceria público-privada.

**Suécia:** A contratação do pessoal docente e não-docente é exclusivamente financiada pelos fundos públicos.

**Listenstaine:** As escolas do nível 2 da CITE só têm autonomia para angariar e aplicar fundos privados no financiamento de pequenos projectos. Contudo, esta não é uma prática habitual.

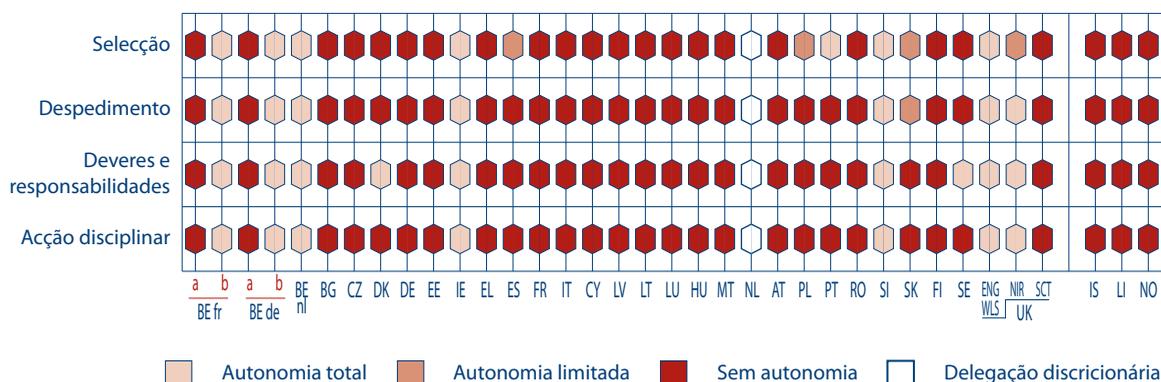
**Noruega:** Apenas é permitido aceitar os donativos.

## Recursos humanos

Em termos gerais, são mais os países que concedem autonomia total às escolas no domínio da gestão do pessoal não-docente do que no da gestão de directores e professores.

No que se refere aos directores, há coerência no grau de autonomia outorgado pelos países: a autonomia ou é completa em todas as áreas (selecção, decisões sobre denominação e funções dos cargos, definição de medidas disciplinares e despedimento) ou não existe de todo. São poucos os países que não seguem esta regra geral.

**Quadro 2.3: Autonomia das escolas em matéria de directores**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

**Espanha:** A selecção é efectuada por uma comissão composta por representantes da escola e da autoridade educativa.

**França:** Nível 1 da CITE: o cargo de director não existe enquanto tal. Os responsáveis pelas escolas primárias desempenham apenas uma função de liderança.

**Irlanda:** Não há autonomia no nível 1 da CITE.

**Luxemburgo:** Nível 1 da CITE: não existe o cargo de director.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional

**Islândia:** Funções e obrigações: podem ser delegadas pelas autarquias locais.

Em mais de metade dos países considerados, não é outorgada autonomia às escolas em matéria de gestão dos directores. A Dinamarca e a Suécia apenas concedem autonomia para as escolas decidirem sobre deveres e responsabilidades; a Espanha, Polónia e Portugal sobre a selecção. Em Espanha e na Polónia, a selecção do director é efectuada conjuntamente por representantes das escolas e da autoridade educativa superior.

Somente a Bélgica (Comunidade de língua flamenga e sector beneficiário de ajudas públicas nas Comunidades de língua francesa e de língua alemã), a Irlanda (nível 2 da CITE) e a Eslovénia atribuem autonomia total às escolas em todas as áreas. No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), o papel do director é definido não só estatutariamente e pelas condições de

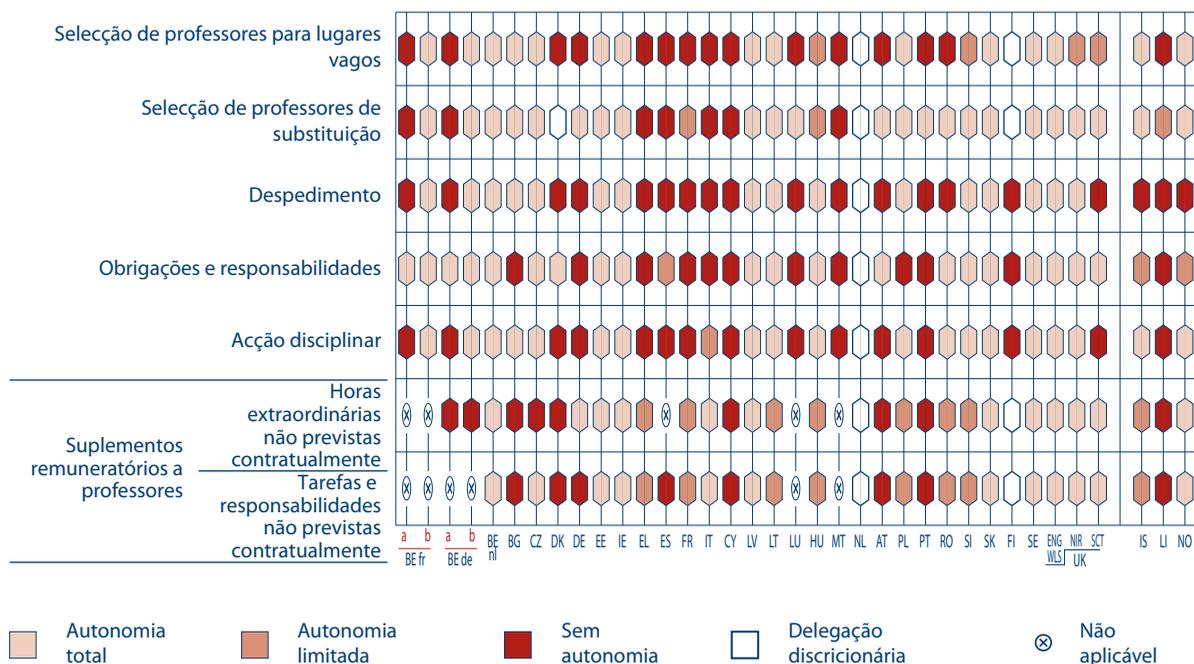
recrutamento determinadas ao nível central, como também, em parte, pelas finalidades e objectivos definidos pelo órgão de gestão de cada escola (“órgão directivo da escola”).

A Eslováquia coloca-se numa situação intermédia. O recrutamento e o despedimento de directores são assumidos em conjunto por representantes da escola e da autoridade educativa. Nos Países Baixos, a selecção de directores e a definição das suas funções e obrigações podem ser delegadas pela autoridade competente (*bevoegd gezag*), mas a autonomia da escola é limitada no que se refere ao despedimento e às medidas disciplinares.

De um modo geral, as escolas dispõem de mais autonomia para gerir o pessoal docente do que para gerir os directores. Apenas a Irlanda (nível 1 da CITE), Chipre e Malta não concedem qualquer tipo de autonomia. Isso acontece também, em menor grau, nas escolas do sector público sob responsabilidade directa dos Ministros da Educação das Comunidades de língua francesa e de língua alemã da Bélgica (apenas as funções e obrigações do pessoal são da competência das escolas), na Grécia (em certas circunstâncias, as escolas podem optar por pagar ou não as horas extraordinárias ao pessoal), no Luxemburgo. Esta situação também ocorre em Portugal e no Listenstaine (as escolas podem recrutar pessoal para substituir professores ausentes, com ou sem aprovação da autoridade superior).

Na Dinamarca, as escolas têm autonomia para decidir sobre as funções e obrigações dos professores, embora a selecção do pessoal de substituição possa ser delegada pela autoridade competente. Nos Países Baixos, a delegação da autoridade competente (*bevoegd gezag*) relativamente ao despedimento e medidas disciplinares sobre o pessoal docente é formalmente possível, embora raramente se aplique. Na Áustria, as escolas gozam também de autonomia nas duas áreas. Na Finlândia, a autoridade competente pode delegar tudo o que não diga respeito a despedimentos, deveres e responsabilidades e medidas disciplinares.

**Quadro 2.4: Autonomia das escolas em matéria de pessoal docente**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola. Em ambos os sectores (a) e (b), as decisões relativas a medidas disciplinares são tomadas pela administração da Comunidade ou pelo Ministério da Educação. No entanto, algumas medidas são propostas pelo director.

**Bélgica (BE de) e Bulgária:** Os directores decidem sobre o pagamento de horas extraordinárias, mas as condições para este ser efectuado são reguladas por decretos/legislação secundária.

**República Checa:** As funções e obrigações dos professores são estabelecidas pela “Lei da Educação, Lei Relativa ao Pessoal Educativo” e pelo “Código do Trabalho e Regulamentação Laboral Relativos ao Pessoal de Escolas e Instalações Escolares”.

**Dinamarca:** A tomada de decisões no que se refere à selecção do pessoal docente para a substituição de professores pode ser delegada aos estabelecimentos de ensino em caso de urgência. É, deste modo, da responsabilidade do director tomar as decisões necessárias.

**Irlanda:** Não há autonomia no nível 1 da CITE.

**Grécia:** Suplementos remuneratórios a professores que trabalhem mais do que as horas estipuladas nos respectivos contratos: as escolas não têm autonomia em certos aspectos destes pagamentos.

**França:** Funções e obrigações: as escolas podem determinar algumas obrigações, caso estas sejam exigidas pelo projecto educativo da escola, e decidir sobre o cumprimento de tempo de trabalho para além do horário estatutariamente definido, com a aprovação da autoridade superior, no entanto, não há autonomia no nível 1 da CITE. No nível 2 da CITE, a escola tem autonomia para substituir professores por ausências de duas semanas ou menos.

**Luxemburgo:** Em alguns municípios, a administração responsável pelo ensino primário efectua a selecção dos professores de substituição.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Portugal:** As escolas só podem seleccionar pessoal se ainda houver lugares vagos após a atribuição dos lugares de docência a nível nacional. As escolas iniciam e dão andamento aos processos de natureza disciplinar e de despedimento, mas a decisão final é tomada a um nível superior.

**Roménia:** Selecção de pessoal de substituição e medidas disciplinares: consoante a situação em causa, as escolas podem não ter autonomia.

**Eslováquia:** Funções e obrigações e medidas disciplinares: certos aspectos podem reger-se pelas directrizes estabelecidas. Informação não confirmada a nível nacional.

**Suécia:** Medidas disciplinares: certos aspectos podem reger-se pelas directrizes estabelecidas. Suplementos remuneratórios: os professores são recrutados pelas autarquias locais ou por órgãos administrativos locais no cumprimento de acordos de trabalho nacionais. Os salários são negociados ao nível local entre os sindicatos e as entidades empregadoras.

**Reino Unido (SCT):** Medidas disciplinares: A autoridade educativa local é, em última instância, responsável pelas medidas disciplinares. A escola participa na recolha de provas e o director pode dirigir aos professores advertências orais e escritas. Suplementos remuneratórios por funções não previstas contratualmente: em certos casos, as escolas podem alargar o âmbito de um cargo, com os consequentes suplementos remuneratórios.

Contrariamente, na Bélgica (Comunidades de língua francesa – sector beneficiário de ajudas públicas – e flamenga), na Estónia, na Irlanda (nível 2 da CITE), na Letónia, na Eslováquia, na Suécia e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), as escolas gozam de autonomia total ou quase total para seleccionar professores efectivos e de substituição, definir os respectivos deveres e responsabilidades, impor-lhes medidas disciplinares ou despedi-los e remunerá-los com suplementos remuneratórios (se necessário).

A Comunidade de língua alemã da Bélgica (sector beneficiário de ajudas públicas) e a República Checa vivem uma situação muito semelhante. Nestes dois países, a única área em que as escolas não são livres de actuar discricionariamente é o pagamento de horas extraordinárias. A Lituânia, a Hungria e a Eslovénia conferem às suas escolas uma autonomia parcial ou total, consoante a área de decisão em causa.

Noutros países, a autonomia pode ir de inexistente a total, consoante a área de decisão em causa. O menor grau de autonomia aplica-se ao despedimento de pessoal docente. Em contrapartida, num

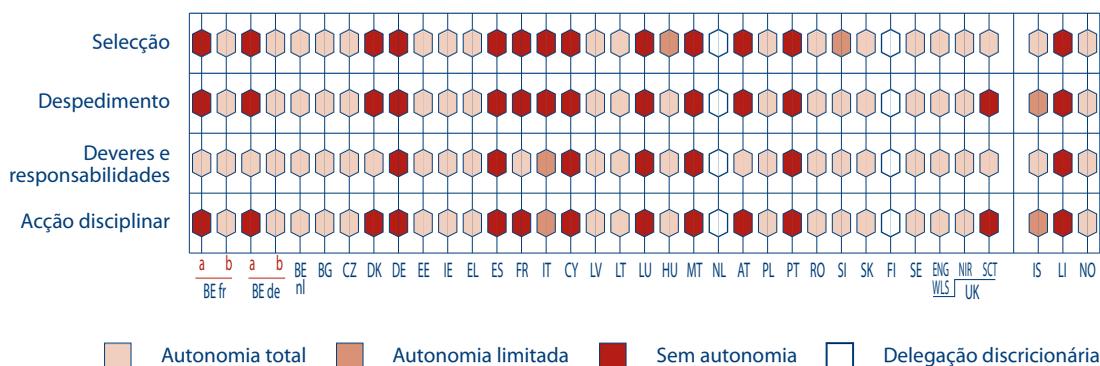
vasto número de países, as escolas dispõem de autonomia para a selecção de professores de substituição e para os suplementos remuneratórios destinados a pagar horas extraordinárias ou trabalho não previsto no contrato de docência normal.

Quanto ao pessoal não-docente, o nível de autonomia é coerente na maioria dos países: ou é total em todas (ou quase todas) as áreas de decisão ou não existe de todo.

Num número restrito de países, a situação tende a variar de acordo com a área de gestão considerada. Em quase metade de todos estes países, as escolas são totalmente responsáveis (ou quase) pela gestão do pessoal não-docente. Noutros países, as escolas não andam longe da autonomia total, mesmo que não tenham um poder discricionário numa determinada área de decisão. São disso exemplo a Eslovénia (onde o recrutamento de pessoal não-docente por nomeação se encontra sujeita a aprovação) e a Islândia (no caso dos despedimentos e das medidas disciplinares). Na Finlândia, a autonomia das escolas na gestão do pessoal não-docente varia de escola para escola, consoante a disposição ou não do organismo administrativo para delegar essas funções. Nos Países Baixos, a delegação nas escolas por parte da autoridade competente (*bevoegd gezag*) relativamente ao despedimento e à aplicação de medidas disciplinares ao pessoal não-docente, é formalmente possível, embora o mais provável seja permanecer do domínio da mesma. Na Comunidade de língua alemã da Bélgica, a situação varia em função do tipo de pessoal e do tipo de escola.

Todavia, em onze países – entre os quais a Alemanha, a Irlanda (nível 1 da CITE), a Espanha, a França (excepto no nível 2 da CITE, no caso de alguns contratos de docência ou de auxiliares de educação), em Chipre, no Luxemburgo, em Malta e no Listenstaine –, as escolas não têm autonomia para gerir o seu pessoal não-docente. A Grécia não outorga autonomia às escolas para estas gerirem o seu pessoal administrativo, mas concede-a para a gestão de pessoal auxiliar, tais como empregados de limpeza e pessoal de segurança. A Dinamarca e a Áustria são também parcas a conceder autonomia nesta área, com as decisões tomadas nas escolas a respeitarem unicamente os deveres e as responsabilidades desse pessoal.

**Quadro 2.5: Autonomia das escolas em matéria de pessoal não-docente**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola. Embora nas escolas do sector (a), algumas medidas disciplinares sejam propostas pelos directores, as decisões são sempre tomadas quer pela administração quer pelo Ministro da educação da Comunidade em questão. As escolas podem somente tomar decisões relativamente à selecção e despedimento do pessoal de manutenção contratado.

**Irlanda:** Não há autonomia no nível 1 da CITE.

**Grécia:** As decisões relativamente ao pessoal auxiliar e de limpeza são da responsabilidade da escola; não são da responsabilidade da escola as decisões relativas ao pessoal administrativo.

**França:** Não há autonomia no nível 1 da CITE.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Portugal:** Selecção: a delegação é opcional. As escolas iniciam e dão andamento aos processos de natureza disciplinar e de despedimento, mas a decisão final é tomada a um nível superior.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional. Funções e obrigações, medidas disciplinares: alguns aspectos estão sujeitos a um quadro geral pré-definido.

**Reino Unido (SCT):** Medidas disciplinares: a autoridade educativa local é, em última instância, responsável pelas medidas disciplinares. A escola participa na recolha de provas e o director pode dirigir advertências orais ou escritas aos membros do pessoal.

Para concluir, a análise pormenorizada da autonomia atribuída às escolas na área da gestão de recursos financeiros e humanos revela que alguns países permitem mais autonomia do que outros e que, de igual modo, é mais provável a concessão de autonomia às escolas em certas áreas específicas de actividade do que noutras.

Cerca de 10 países concedem um alto grau de autonomia nas duas áreas em questão. É o caso dos países bálticos, da Bélgica (escolas beneficiárias de ajudas públicas nas Comunidades de língua francesa e de língua alemã), da Irlanda (nível 2 da CITE), da Eslovénia, da Suécia e do Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). A situação é semelhante na Hungria e na Polónia, mas, nestes países, muitas decisões estão sujeitas à aprovação da autoridade superior ou são tomadas nos termos de directrizes estabelecidas.

Nos Países Baixos e na Finlândia, a situação é mais variável, uma vez que depende da vontade e da prática efectiva das autoridades competentes. Efectivamente, estas podem optar por delegar ou não os seus poderes nas escolas no domínio da gestão — formalmente em todas áreas (Países Baixos) ou em várias áreas (Finlândia).

Inversamente, numa minoria de países, a autonomia outorgada é muito reduzida. Isto acontece sobretudo na Alemanha, na Grécia, no Luxemburgo, em Malta, na Áustria, em Portugal e no Listenstaine. Em Chipre, não é concedida autonomia nestas áreas.

No que se refere aos recursos financeiros, a autonomia é mais frequente na utilização de fundos públicos em despesas de funcionamento, na angariação de fundos privados através de donativos e patrocínios, no arrendamento de instalações e na utilização de fundos privados na aquisição de bens móveis. Em contrapartida, as decisões são normalmente uma prerrogativa da autoridade superior no que toca às despesas de capital (utilização de fundos públicos ou fontes privadas, sempre que possível), ao financiamento através de empréstimos e à utilização de fundos privados para recrutar pessoal (sempre que possível).

A área da gestão de pessoal denota igualmente aspectos contrastantes. O cargo de director está, não raro, sob o controlo da autoridade superior, ao passo que, ao nível da escola, são tomadas mais decisões respeitantes à gestão do pessoal docente (selecção de professores de substituição, definição de deveres, responsabilidades e medidas disciplinares) e não docente.

## 2.2. Decisores das escolas

Esta secção debruça-se sobre quem toma decisões nas escolas. Os directores, os professores e os órgãos de gestão (isto diz respeito a órgãos de gestão a nível da escola) foram identificados como as três principais instâncias de decisão no seio das escolas, sendo igualmente possível qualquer combinação das mesmas. Esta descrição dá conta do tipo de responsabilidade decisória, mas não descreve a forma como as decisões são tomadas na prática, nem quem contribui para as decisões no seio dos órgãos de gestão das escolas (a secção 2.3 inclui mais informações sobre estes últimos).

Assim, começa-se por descrever as decisões referentes ao financiamento (público e privado), e, em seguida, as decisões relativas à gestão de recursos humanos (selecção, acção disciplinar e despedimento de directores, professores e pessoal não-docente, bem como decisões sobre suplementos remuneratórios).

## Financiamento

A análise das decisões sobre financiamento das escolas evidencia padrões gerais quanto à forma como elas são tomadas, embora se constate alguma variação. Alguns sistemas escolares delegam nas suas escolas um grande número de decisões sobre financiamento (para mais informações, ver a secção 2.1).

Considerando conjuntamente o financiamento público e privado, o modelo de decisão mais habitual passa pela participação dos directores e dos órgãos de gestão das escolas no processo de decisão. Obviamente, nestes casos, os procedimentos variarão de acordo com a especificidade das situações. Por exemplo, as propostas apresentadas pelo director podem necessitar da aprovação do órgão de gestão ou, inversamente, o director pode ter de aprovar as decisões tomadas pelo órgão de gestão. Na Bélgica (Comunidade de língua flamenga), na Eslovénia e no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), os directores e os órgãos de gestão das escolas costumam intervir no processo de decisão em todos os assuntos relativos ao financiamento. Por exemplo, em Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte, o órgão directivo estabelece o quadro estratégico global relativo à gestão financeira da escola e determina em que aspectos dessa matéria pretende delegar os seus poderes no director. O órgão directivo tem também a responsabilidade específica de aprovar o projecto de orçamento anual elaborado pelo director. Este é responsável pela liderança, direcção e gestão da escola e toma decisões de índole financeira nos termos do quadro estratégico delineado pelo órgão directivo.

Em Espanha, onde as escolas tomam decisões sobre o financiamento público e privado, é o conselho escolar, constituído pelo director, vice-director e secretário que detém toda a responsabilidade.

Os professores têm um papel meramente formal nestes tipos de decisão na Alemanha, em Malta, na Áustria e no Reino Unido (Escócia), intervindo no processo sempre em conjunto (e nunca isoladamente) com os directores.

São muito poucos os países em que o director é totalmente responsável por todas ou quase todas as áreas de financiamento. Isso acontece em alguns dos novos Estados-Membros, como a Estónia, a Hungria e a Eslováquia.

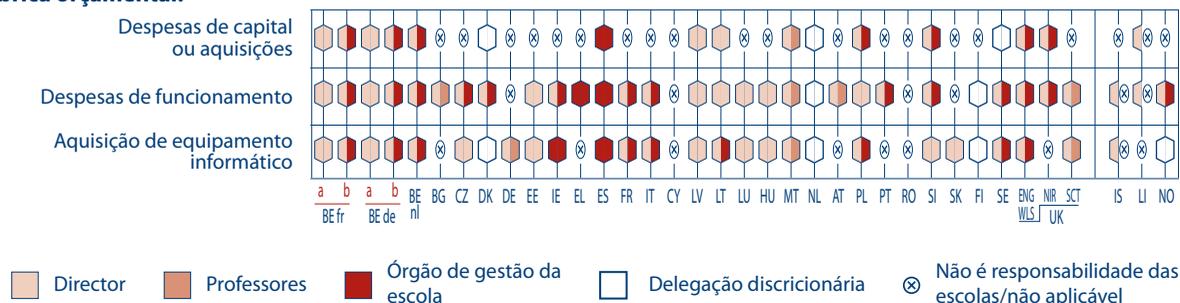
## Fundos públicos e equipamento

Em muitos casos, a responsabilidade pela tomada de decisões das escolas difere consoante a rubrica orçamental tenha a ver com despesas de capital e aquisições, despesas de funcionamento ou aquisição de equipamento informático. Contudo, os sistemas escolares da Roménia e de Chipre são os únicos em que nenhuma área do financiamento público é objecto de decisão ao nível das escolas.

Na maior parte dos casos, as escolas são responsáveis pela tomada de decisões mais em matéria de despesas de funcionamento e aquisição de equipamento do que de despesas de capital e aquisições. Nas escolas, os directores assumem quase sempre alguma responsabilidade decisória. Decidem em conjunto com os professores na Bulgária, na Alemanha, em Malta, na Áustria e no Reino Unido (Escócia), e por sua conta na Bélgica (escolas pelas quais as Comunidades de língua francesa e de língua alemã são directamente responsáveis), nos estados bálticos, na Hungria, na Eslováquia e na Finlândia. Os órgãos de gestão das escolas intervêm nos processos de decisão em pelo menos algumas das áreas em cerca de metade dos países e, em Espanha, assumem total responsabilidade por todas as áreas de financiamento público aqui indicadas.

**Quadro 2.6: Decisores das escolas em matéria de utilização de fundos públicos  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07**

**Rubrica orçamental:**



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

Nas escolas sob a responsabilidade da Comunidade, a responsabilidade decisória do director em matéria de despesas de capital encontra-se limitada a um determinado montante.

**Bélgica (BE de):** Nas escolas pelas quais a Comunidade é responsável, a tomada de decisão do director relativamente às despesas de capital é limitada a um determinado montante.

**Bulgária:** As escolas têm autonomia em algumas despesas de funcionamento.

**Dinamarca e Países Baixos:** Os municípios podem delegar a sua autoridade nas escolas em todas as áreas de decisão.

**Irlanda e França:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Áustria:** O Quadro mostra a situação na *Hauptschule* no nível 1 da CITE. Nas *allgemein bildenden höhern Schulen*, os professores e o director partilham a tomada de decisões e submetem a sua proposta à aprovação da autoridade educativa.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional. O director e a entidade fundadora da escola são ambos responsáveis pelas despesas de capital ou aquisições e pelas despesas de funcionamento.

**Finlândia:** A responsabilidade pela aquisição de equipamento informático está ligada ao custo da aquisição.

**Finlândia e Islândia:** Os municípios podem delegar a sua autoridade nas escolas em matéria de despesas de funcionamento e de aquisição de equipamento informático.

**Listenstaine:** No nível 1 da CITE, a utilização do orçamento não cabe às escolas. No nível 2 da CITE, a responsabilidade decisória do director em matéria de despesas de capital encontra-se limitada a um determinado montante.

## Fundos privados

Em vários países, o financiamento privado não é aplicável no contexto dos sistemas escolares públicos. É o que acontece, nomeadamente, com os empréstimos. Deste modo, é muito raro encontrar escolas na Europa com poderes de decisão para contrair empréstimos. As excepções ocorrem na Bélgica (no sector beneficiário de ajudas públicas nas Comunidades de língua francesa e de língua alemã), e Itália, onde o órgão de gestão da escola pode tomar decisões em matéria de empréstimos, e na Bélgica (Comunidade de língua flamenga), e na Eslovénia onde tais decisões envolvem tanto o director como o órgão de gestão da escola.

Os empréstimos contraídos pelas escolas estão muitas vezes sujeitos a certas condições, como em Itália, por exemplo, onde os órgãos de gestão das escolas podem recorrer ao crédito desde que as condições de reembolso cumpram determinados requisitos específicos. Na Eslovénia, o director e o órgão de gestão, actuando em conjunto, têm de obter a aprovação da respectiva entidade fundadora e do Ministério das Finanças.

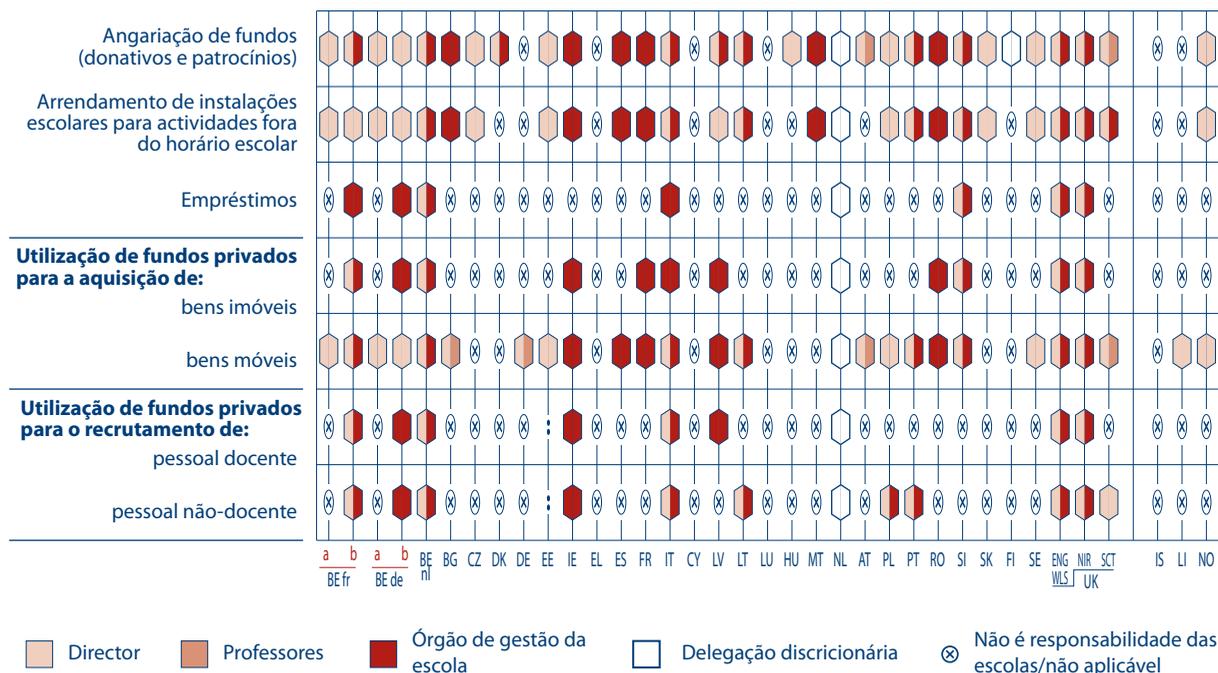
Contudo, em quase todos os países, as escolas podem procurar donativos e patrocínios. O director intervém quase sempre neste tipo de decisões, quer isoladamente quer em conjunto com o órgão de gestão, embora, por vezes, este último seja o único responsável pelas mesmas (Bulgária, Irlanda (nível 2 da CITE), Espanha, França, Malta e Roménia). Mais raramente, na Áustria e no Reino Unido (Escócia), os professores participam formalmente, a par do director, na tomada destas decisões, bem como os encarregados de educação no Reino Unido (Escócia).

O arrendamento de instalações é também, frequentemente, uma matéria de decisão das escolas, normalmente do director ou do órgão de gestão. Também aqui, os tipos de contratos de arrendamento ficam, por vezes, sujeitos ao preenchimento de certas condições. Na Bélgica (Comunidade de língua flamenga) e na Eslovénia, por exemplo, as instalações escolares não podem ser arrendadas para fins políticos. Em Itália, só podem ser utilizadas para actividades compatíveis com os fins educativos da escola, tendo o órgão de gestão a obrigação de elaborar critérios adequados para o efeito. A entidade proprietária da escola (não raro a autarquia local) tem de aprovar o arrendamento em certos países (Lituânia, Hungria e Roménia), sendo, por vezes, directamente responsável pelo arrendamento de instalações escolares para actividades fora do horário escolar (Reino Unido (Escócia)).

Em cerca de metade dos países, a forma como os fundos privados são utilizados é uma decisão que cabe às escolas. Em geral, o órgão de gestão da escola é responsável pela tomada de decisões em matéria de aquisição de bens imóveis, intervindo ocasionalmente em processos de decisão juntamente com o director. Já a aquisição de bens móveis é, em muitos países, uma decisão que incumbe unicamente ao director ou, por vezes, ao director em conjunto com os professores.

A afectação de fundos privados ao recrutamento de pessoal docente e não docente encontra-se muito mais restringida. Só é autorizada em cerca de metade dos sistemas escolares que permitem aquisições com fundos privados: Bélgica (Comunidade de língua flamenga e o sector beneficiário de ajudas públicas nas Comunidades de língua francesa e alemã), Irlanda (nível 2 da CITE), Itália e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). Na Lituânia, na Polónia, em Portugal e no Reino Unido (Escócia), as escolas podem recorrer aos fundos privados para recrutar pessoal não docente, mas não professores. Na Letónia, sucede o inverso. Este tipo de decisões é, na maioria dos casos, tomado conjuntamente pelos órgãos de gestão das escolas e pelos directores.

**Quadro 2.7: Decisores das escolas para angariação e utilização de fundos privados**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

**República Checa:** O modo de utilização dos fundos privados é geralmente estabelecido pelos doadores ou patrocinadores.

**Irlanda:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Hungria:** Arrendamento de instalações escolares e utilização de fundos privados na aquisição de bens móveis: é necessária a aprovação do órgão directivo da escola.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Áustria:** O quadro mostra a situação na *Hauptschule* e no nível 1 da CITE. Nas *allgemein bildenden höhern Schulen*, é o director que toma decisões.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional. O director e a entidade fundadora da escola partilham a responsabilidade pela utilização de fundos privados na aquisição de bens móveis e imóveis.

**Listenstaine:** A responsabilidade de decisão do director da escola relativamente a bens móveis está limitada a pequenas aquisições.

## Recursos humanos

### Seleção do pessoal educativo e gestão dos recursos humanos

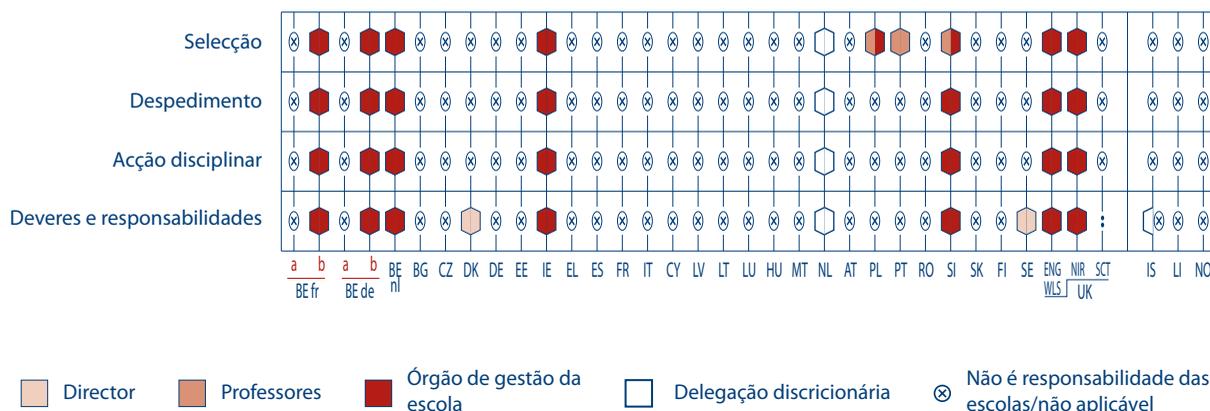
Em muitos países, as decisões em matéria de seleção de pessoal educativo, acção disciplinar e despedimentos cabem sobretudo ao director. Nos Países Baixos, as autoridades educativas (*bevoegd gezag*) podem delegar poderes de decisão na maioria das áreas ligadas aos recursos humanos (embora as decisões sobre despedimentos e processos disciplinares sejam improváveis). Apenas alguns países dão conta de um papel interventivo do órgão de gestão da escola (à excepção das decisões relacionadas com o director) nesta matéria. Por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra), o órgão directivo da escola assume a responsabilidade total pela gestão do pessoal. No entanto, muitas das funções a ela inerentes, como a nomeação de professores e de pessoal não-docente, podem ser delegadas no director ou numa comissão directiva que funciona com ou sem ele. O órgão directivo nomeia o director e, normalmente, conduz o processo de nomeação dos seus adjuntos e assistentes. Tanto no País de Gales como na Irlanda do Norte, a situação é bastante semelhante em muitos aspectos.

### Directores

De um modo geral, na Europa, as escolas não são responsáveis pela seleção do respectivo director. A atribuição desta responsabilidade à direcção da escola tende a verificar-se em países que, globalmente, concedem amplas responsabilidades a estes órgãos, como a Bélgica (comunidade de língua flamenga e comunidades de língua francesa e alemã, só nas escolas beneficiárias de ajudas públicas), a Irlanda (nível 2 da CITE) e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

São quatro os países em que os professores intervêm neste processo de seleção. Na Polónia, a comissão que selecciona o director é composta pelos representantes do órgão de gestão da escola, das autoridades educativas regionais, dos professores e dos encarregados de educação. Em Portugal, os professores elegem o director de entre os seus pares. Na Eslovénia, os professores têm igualmente uma participação directa na aprovação do director nomeado. Aqui, os directores são nomeados pelo órgão de gestão da escola, que tem de obter um parecer prévio da assembleia de professores, do município e do conselho de pais/encarregados de educação. Finalmente, em Espanha, a seleção do director é efectuada por um órgão constituído por representantes da escola e das autoridades educativas. A administração escolar é responsável por determinar o número total de membros que compõem este órgão, sendo constituído, pelo menos, por um terço de professores eleitos pela assembleia de escola, representando o pessoal não-docente mais de um terço dos seus membros.

A imposição de medidas disciplinares e o despedimento de um director são também competências comuns das escolas, tendo o órgão de gestão da escola, em alguns países, uma palavra a dizer (Bélgica (comunidade de língua flamenga e comunidades de língua francesa e alemã, só em escolas beneficiárias de ajudas públicas), Irlanda (nível 2 da CITE), Eslovénia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)). Porém, os professores nunca intervêm formalmente nestes processos de decisão.

**Quadro 2.8: Decisores das escolas em matéria de directores  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07**


Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

**Irlanda:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Espanha:** A selecção é da responsabilidade de um órgão composto por representantes da escola e das autoridades educativas. Os representantes da escola incluem professores e membros do órgão de gestão.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Polónia:** Os encarregados de educação participam nos processos de decisão.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional. A selecção e o despedimento do director constituem uma responsabilidade conjunta do órgão de gestão e da entidade fundadora da escola.

**Reino Unido (SCT):** O director e a direcção da escola/conselho de pais participam na selecção, mas a decisão final cabe à autoridade educativa, na qualidade de entidade empregadora.

#### Professores

Em cerca de metade dos países da Rede, as escolas não são responsáveis pela selecção dos seus professores. Contudo, nos casos em que a escola tem uma palavra dizer, o director intervém sempre neste processo de decisão (excepto na Bélgica, na comunidade de língua alemã). Em muitos dos novos Estados-Membros, bem como na Suécia, na Islândia e na Noruega, o director detém a responsabilidade total pela selecção dos professores. Na Bélgica (comunidade de língua flamenga e comunidade de língua francesa, no sector beneficiário de ajudas públicas), na Estónia, na Irlanda (nível 2 da CITE) e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), o director e o órgão de gestão participam ambos no processo de decisão.

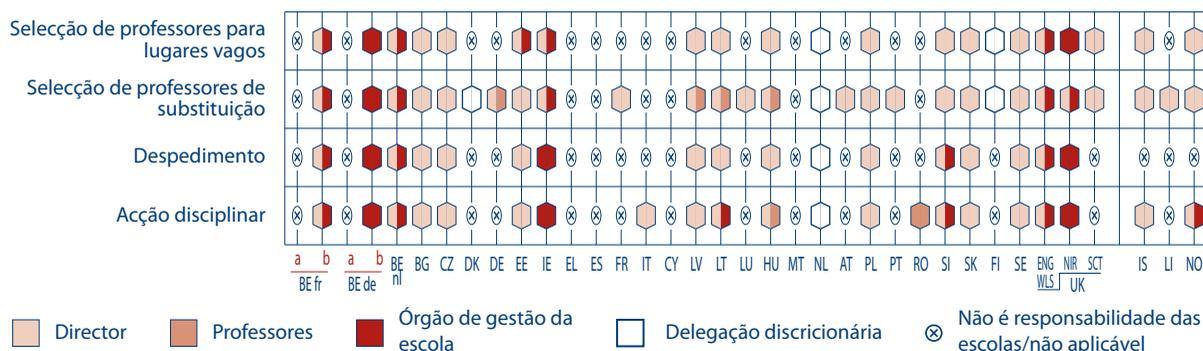
As decisões em matéria de professores de substituição são tomadas de forma ligeiramente diferente em vários países. Normalmente, isto significa que, nos casos em que não cabe à escola efectuar a selecção de professores para lugares vagos de docência, os professores de substituição são directamente geridos pelo director (França (nível 2 da CITE), Áustria e Listenstaine) ou pelo director em conjunto com os professores (Alemanha). Na Bélgica (escolas geridas pelas comunidades de língua francesa e língua alemã), recorre-se a professores de substituição sempre que a ausência do professor dure mais que 5 dias (na comunidade de língua alemã) ou 10 dias, na maior parte dos casos, na comunidade de língua francesa. Nas escolas dirigidas pela comunidade, esta decisão é tomada pelos respectivos ministros, enquanto que nos sectores beneficiários de ajudas públicas é

tomada pelo órgão de gestão, geralmente depois de consultado o director. Os professores intervêm também nas decisões de substituição de professores ausentes na Letónia, na Lituânia e na Hungria.

A decisão de impor medidas disciplinares ou despedir professores é ainda menos frequente ao nível das escolas. Mesmo que exista uma autonomia total, esta é, na prática, frequentemente restringida por legislação relativa às relações laborais no sector público. O director participa nestas decisões na maioria dos novos Estados-Membros (os três estados bálticos, a Bulgária, a República Checa, a Hungria, a Polónia, a Eslovénia e a Eslováquia), bem como na Bélgica (comunidade de língua flamenga e escolas beneficiárias de ajudas públicas da comunidade de língua francesa) e na Suécia.

Em alguns países em que o despedimento não é uma responsabilidade das escolas, estas conservam a responsabilidade de impor medidas disciplinares aos professores, sendo esta assumida pelo director (Alemanha), conjuntamente por este e pelo órgão de gestão da escola (Bélgica, na comunidade de língua flamenga, e Noruega) ou pelos próprios professores (através de uma comissão especial) na Roménia. Os professores intervêm igualmente nas decisões de índole disciplinar na Hungria. Em Itália, o director pode decidir desencadear uma acção disciplinar e é responsável pelas medidas iniciais, sendo as medidas subsequentes empreendidas pelas autoridades educativas superiores com base em relatórios dos inspectores. Neste país, em caso de violação grave do regulamento disciplinar, a responsabilidade incumbe directamente à autoridade educativa superior (o Director-Geral regional).

**Quadro 2.9: Decisores das escolas em matéria de professores**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola. A substituição de professores ausentes é autorizada legalmente apenas no caso de ausências superiores a 5 dias (comunidade de língua alemã) ou 10 dias, na maioria dos casos (comunidade de língua francesa). Para ausências mais curtas, o director apoia-se no pessoal docente existente.

**Dinamarca:** As decisões em matéria de substituição de professores ausentes podem ser delegadas nas escolas no caso de questões urgentes. Nesses casos, a decisão é da responsabilidade do director.

**Irlanda:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Espanha e Portugal:** Acção disciplinar e despedimento de professores: as escolas iniciam e dão andamento aos processos, mas a decisão final é tomada a um nível superior.

**França:** No nível 2 da CITE, o director é responsável pela substituição de professores ausentes.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Roménia:** O órgão de gestão da escola pode tomar decisões relativas à substituição de professores ausentes se houver professores disponíveis na escola.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional.

**Finlândia:** A selecção para lugares vagos de docência e para a substituição de professores ausentes e as decisões de âmbito disciplinar podem ser delegadas no director.

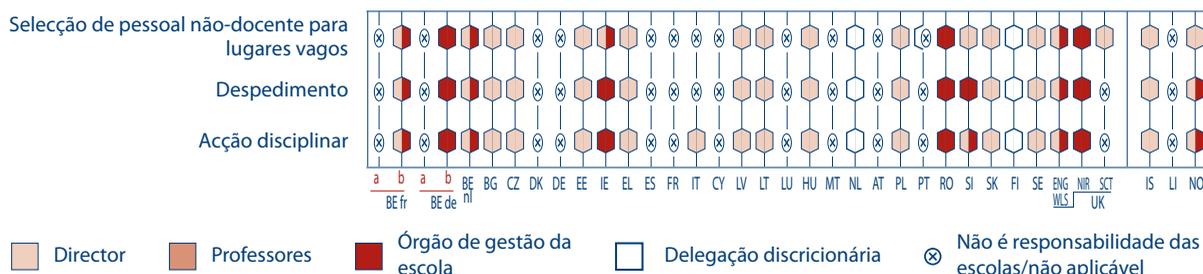
**Reino Unido (WLS):** As decisões referentes ao despedimento de professores são unicamente da responsabilidade do órgão de gestão da escola.

**Reino Unido (SCT):** O director é responsável pela selecção dos professores, mas a autoridade educativa é a entidade empregadora.

### Pessoal não-docente

O pessoal não-docente das escolas pode incluir, por exemplo, pessoal administrativo e de manutenção, bem como pessoal auxiliar. As decisões em matéria de recrutamento, acção disciplinar e despedimento de pessoal não-docente são tomadas pelas escolas num grande número de países, quase sempre pela mesma instância em cada caso. As excepções são escassas: no Reino Unido (Escócia) e na Islândia, a autarquia local assume a responsabilidade pelas decisões em matéria de despedimento. Na Irlanda (nível 2 da CITE), na Eslovénia e na Noruega, o órgão de gestão da escola intervém, ou assume total responsabilidade, nas decisões relativas a medidas disciplinares e a despedimentos.

**Quadro 2.10: Decisores das escolas em matéria de pessoal não-docente**  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

Nas escolas que têm a comunidade como autoridade responsável, só as decisões relativas ao pessoal de refeitório e limpeza em regime de contrato são da responsabilidade do órgão de gestão da escola.

**Irlanda:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Grécia:** As decisões relativas ao pessoal auxiliar e de limpeza incumbem ao director; as decisões relativas ao pessoal administrativo não são da responsabilidade das escolas.

**França:** Alguns tipos de contrato são da responsabilidade do director.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Portugal:** Acção disciplinar e despedimento de pessoal não-docente: as escolas iniciam e dão andamento aos processos, mas a decisão final é tomada a um nível superior.

**Roménia:** O órgão de gestão da escola decide das infracções disciplinares menores. As violações mais graves são da responsabilidade da Inspeção Escolar do Condado.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional.

**Finlândia:** O município pode delegar a autoridade de decisão nas escolas. Se for este o caso, é o director e o órgão de gestão que partilham a responsabilidade.

## Suplementos remuneratórios

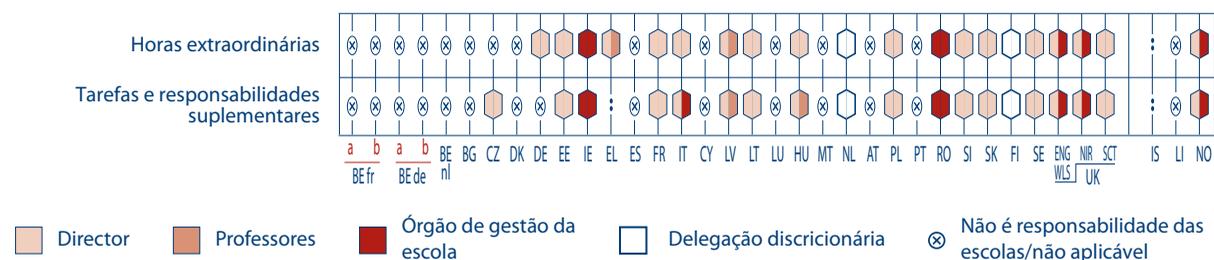
Em cerca de metade dos sistemas escolares, a decisão de remunerar os professores com suplementos remuneratórios por horas extraordinárias e/ou tarefas não previstas contratualmente é da competência das escolas. No seio destas, quem toma tal decisão são, muitas vezes, os directores. Na Bélgica (comunidade de língua alemã), o director toma decisões em matéria de suplementos remuneratórios por horas extraordinárias inevitáveis, que são depois processados pelo Ministério.

Os professores participam nas decisões sobre o pagamento de horas extraordinárias (Grécia e Letónia) e o pagamento suplementar de tarefas não previstas contratualmente (Letónia e Hungria).

No que toca ao pagamento suplementar de tarefas não previstas contratualmente, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e na Noruega, bem como em Itália, o órgão de gestão da escola intervém nas decisões a par do director. Além da Irlanda (nível 2 da CITE), a Roménia é o único país onde o órgão de gestão da escola (o Conselho de Administração) detém total responsabilidade por estas decisões, que são submetidas à aprovação da Inspeção Escolar do Condado.

**Quadro 2.11: Decisores das escolas em matéria de atribuição de suplementos remuneratórios aos professores. Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07**

### Atribuição de suplementos remuneratórios aos professores por tarefas não previstas contratualmente:



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) escolas pelas quais a comunidade é directamente responsável e que têm um ministro como autoridade responsável; (b) escolas do sector público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste sector, considera-se que a autoridade responsável é o órgão de gestão da escola.

**Bélgica (BE de) e Bulgária:** Os directores decidem o número de horas extraordinárias a atribuir, mas as condições de pagamento são regulamentadas por despachos/legislação secundária.

**Irlanda:** No nível 1 da CITE, nenhuma das áreas de decisão é da responsabilidade das escolas.

**Países Baixos:** Cada escola tem a sua autoridade competente (*bevoegd gezag*) que pode ser responsável por um único estabelecimento (*eenpitters*) ou por vários (por exemplo, *Ons Middelbaar Onderwijs* na província de Brabant). Esta autoridade pode ter responsabilidades em todos os domínios, mas pode delegar o poder de decisão no órgão de gestão ou no director. Esta delegação deveria constar do estatuto de gestão. Formalmente, a autoridade competente é responsável por tudo, não sendo possível indicar quais as tarefas que podem ou não ser delegadas na prática.

**Eslováquia:** Informação não confirmada a nível nacional.

**Finlândia:** As decisões relativas a suplementos remuneratórios podem ser delegadas nas escolas.

**Suécia:** As escolas cumprem os acordos e regulamentos válidos para a globalidade do mercado de trabalho.

Para concluir, em termos de modelos gerais de decisão (e considerando todos os parâmetros desta secção), a análise mostra que a forma como as decisões são tomadas nas escolas é claramente influenciada pela natureza da decisão, isto apesar do visível papel central desempenhado pelo director (em comparação, nomeadamente, com os órgãos de gestão das escolas) em muitos sistemas escolares. Os órgãos de gestão das escolas têm um papel mais interventivo em países

como a Bélgica, a Espanha, a Irlanda (nível 2 da CITE), a Itália, a Roménia e o Reino Unido. Os professores são menos responsáveis pelas decisões em matéria de gestão de recursos humanos e financiamento, contribuindo para as mesmas em apenas alguns sistemas. Não obstante, uma análise das suas responsabilidades nos processos de decisão relativos ao teor do projecto educativo permitiria, quase de certeza, traçar um quadro diferente.

### 2.3. Papel e composição dos órgãos de gestão e administração das escolas

Na vasta maioria dos países europeus, a autonomia das escolas foi acompanhada pelo estabelecimento de novos órgãos de gestão no seio das mesmas, detentores de um papel decisório ou consultivo. Regra geral, a sua natureza e a sua composição foram tornadas obrigatórias mediante legislação geral ou medidas administrativas estabelecendo o quadro da transferência de responsabilidade para as escolas. Assim, a título de exemplo, países como a Bulgária, a Dinamarca, a Estónia, a França, a Lituânia e a Eslovénia ordenaram a criação obrigatória de órgãos de gestão nas escolas. Em Inglaterra e no País de Gales, os órgãos de direcção escolar têm uma longa história, mas as autoridades locais de educação tinham uma enorme discricção no seu modo de actuar e na sua constituição e não era obrigatório para cada escola ter o seu órgão directivo até à publicação da Lei de Bases da Educação em 1980. As comunidades de língua francesa e de língua alemã da Bélgica adoptaram recentemente este modelo: em 1997, a legislação (*décret missions*) obrigou à constituição, na comunidade de língua francesa, de um conselho de participação (*conseil de participation*) e, na comunidade de língua alemã, de um conselho pedagógico (*Pädagogischer Rat*) em todas as escolas, independentemente do sector ou da "entidade organizativa" (sectores público e privado subsidiado). Da mesma maneira, na República Checa, os órgãos das escolas, inicialmente opcionais, passaram a ser obrigatórios a partir de 2005. Noutros países, tais requisitos cingem-se a certos componentes da rede escolar. Assim, na comunidade de língua flamenga da Bélgica, apenas as escolas responsáveis perante a própria comunidade são obrigadas a constituir esses órgãos.

Numa minoria de outros países europeus, a criação de órgãos de gestão é deixada ao critério das próprias escolas. Na Bulgária, na Letónia <sup>(2)</sup>, na Polónia e na Islândia, os órgãos de gestão das escolas estão inscritos na legislação geral ou nos regulamentos que definiram a autonomia das escolas, mas a sua constituição é opcional. Na Hungria, a Lei de 1993 estabeleceu também um tipo de órgão escolar (o conselho de escola), aberto a representantes da própria escola, encarregados de educação e representantes da comunidade local.

A composição dos órgãos de gestão das escolas apresenta três tipos principais de estrutura, que, contudo, aparentam não ter qualquer correlação com o grau de importância das suas funções.

No primeiro cenário, o órgão de gestão da escola é composto por membros internos da escola e pelos seus utentes imediatos, pelo que só membros da direcção, professores, encarregados de educação e alunos estão nele representados. Este modelo é seguido pela Bélgica (comunidade de língua alemã), Dinamarca, Alemanha, Itália e Luxemburgo (nível 2 da CITE). Estes órgãos podem ser investidos de poderes significativos, como na Dinamarca, ou ter um papel declaradamente consultivo, como na Bélgica (comunidade de língua alemã). Em certos países, é possível incluir membros externos, mas tal decisão fica ao critério da escola.

No entanto, na maioria dos países, os órgãos das escolas estão abertos a uma representação mais abrangente, que, na maior parte dos casos, inclui membros da autarquia local responsável pela escola e, com menos frequência, representantes da comunidade em geral. Por conseguinte, a composição destes órgãos reflecte a vontade de estabelecer um equilíbrio de poder entre os diferentes grupos de profissionais e utentes envolvidos (direcção da escola, professores, encarregados de educação, alunos, autarquias locais) e os representantes da comunidade (grupos empresariais, sociais, culturais, etc.). A composição do órgão de gestão da escola pode reflectir a vontade de garantir uma situação de igualdade entre os diversos grupos participantes. É o que acontece na República Checa, onde o órgão da escola é formado por um terço de membros da autarquia local responsável pela escola, um terço de representantes do pessoal educativo e um terço de membros em representação dos utentes (encarregados de educação e alunos). De igual modo, em Inglaterra, vigoram princípios orientadores destinados a garantir a representação de todas as

<sup>(2)</sup> Na Letónia, os directores escolares foram obrigados a constituir um órgão escolar caso tal fosse solicitado por encarregados de educação e professores.

partes intervenientes numa escola, tais como os encarregados de educação, o pessoal educativo, a autarquia local, a comunidade e, em certas escolas, a “fundação” ou o organismo religioso relevante. Contudo, na maior parte dos casos, a composição do órgão de gestão da escola evidencia a vontade de conferir o poder decisório a um dos grupos. Assim, o poder é detido pelo pessoal educativo em países como a França e o Luxemburgo, ao passo que, no outro extremo do espectro, nos órgãos formais criados na comunidade de língua flamenga da Bélgica, na Estónia e na Letónia, o comando das operações parece estar nas mãos de representantes externos (encarregados de educação ou representantes da comunidade em geral). Estas conclusões baseiam-se nos quadros legais vigentes, podendo a prática efectiva, obviamente, diferir no seio das escolas.

Além da variedade de modelos de composição dos órgãos de gestão, em certos países existe também uma multiplicidade de conselhos com funções complementares. Esta tendência crescente induz uma maior complexidade na governação escolar. É o que sucede em Portugal, onde poderes conjuntos são exercidos pelo presidente do Conselho Executivo (órgão de gestão composto por membros do pessoal docente) e pelo presidente da Assembleia de Escola (aberta a representantes externos). Esta bipolaridade é também repartida pelo órgão de gestão e pelo órgão directivo na comunidade de língua flamenga da Bélgica. De igual modo, o trabalho dos órgãos escolares é cada vez mais acompanhado pelos conselhos de professores, que têm a função de planear as actividades lectivas da escola. É o que sucede em Itália, na Letónia, na Lituânia, na Roménia e, mais recentemente, em França (desde 2005, no nível 2 da CITE).

## CAPÍTULO 3: AUTONOMIA DAS ESCOLAS E RESPONSABILIZAÇÃO

---

A profusão de correntes de pensamento seguidas pelas diferentes experiências de autonomia das escolas permite afirmar que, inicialmente, o princípio da responsabilização não estava no centro da reflexão em todos os países. No entanto, a partir de meados dos anos 90, este conceito foi ganhando importância e assumiu diversas formas nos diferentes países.

Normalmente, estes novos modelos de responsabilização correspondem a um ajustamento dos instrumentos de avaliação ou já criados (inspecções escolares, por exemplo) ou desenvolvidos para realizar objectivos mais amplos, como a avaliação normalizada dos conhecimentos dos alunos (secção 3.1).

Contudo, em alguns países, estão a ser desenvolvidas novas ferramentas destinadas à avaliação formal das responsabilidades transferidas para as escolas (secção 3.2).

### 3.1. Modelos de responsabilização das escolas: diversidade e constrangimentos

A variedade de formas de autonomia ao nível das escolas e de políticas organizativas de carácter geral nos diferentes países resultou numa multiplicidade de modelos de responsabilização das escolas. Actualmente, é possível distinguir três tipos principais de organização.

No primeiro cenário – a maioria dos países –, esta nova função de avaliação foi atribuída aos organismos habitualmente responsáveis pela avaliação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores. Na maioria dos países europeus, foram as autoridades superiores responsáveis pela educação, na maior parte dos casos através das inspecções, que assumiram a responsabilidade de avaliar as escolas no contexto da autonomia. Os sistemas de inspecção podem ser centralizados ou descentralizados. Na República Checa, o organismo de inspecção responsável pela avaliação das escolas viu os seus poderes reforçados. Inicialmente, era apenas responsável por garantir o cumprimento das normas financeiras, mas as novas reformas curriculares, que entram em vigor em 2007-2008, alargaram o seu raio de acção aos conteúdos curriculares. Na Alemanha, em Espanha e na Áustria, as escolas são avaliadas mediante inspecções ligadas às autoridades superiores responsáveis pela educação, respectivamente os *Länder* e as Comunidades Autónomas. Em Inglaterra, a avaliação das escolas incumbe ao poderoso organismo de inspecção Ofsted, cujos poderes cresceram e cuja independência face ao Ministério foi reforçada. Os relatórios do Ofsted estão disponíveis ao grande público através da Internet. Os Países Baixos têm um sistema semelhante, se bem que, a partir de 2007, certas escolas – as que não são consideradas escolas de risco – deixarão de ser sistematicamente controladas pelas inspecções. A Bulgária, a Lituânia, Portugal e a Escócia inscrevem-se também nesta categoria. Além disso, em alguns destes países, como a República Checa, a Lituânia e a Inglaterra, as inspecções estão associadas a avaliações efectuadas pelas autoridades locais.

Desde o final dos anos 90, em muitos dos países que fazem parte deste primeiro cenário, foram normalizados os critérios utilizados para avaliar as escolas. Em Espanha, este modelo é seguido por várias Comunidades Autónomas como a Andaluzia, a Catalunha e Castilla-La-Mancha. Em 2004-2005, a Lituânia estabeleceu também critérios comuns para avaliações internas e externas. De igual modo, no sistema de inspecção descentralizado em vigor na Polónia, é também utilizado um conjunto de critérios uniformes desde 2004-2005. Em Portugal, desde 1999, o sistema de inspecção adoptou um modelo de “avaliação integrada” que cobre diversas áreas (organização e gestão da escola, ambiente escolar, desempenho dos alunos, etc.). A normalização dos critérios de avaliação destina-se, entre outras coisas, a revelar o valor acrescentado pelas escolas para além dos simples resultados dos alunos. Em Inglaterra, a base de todas as inspecções escolares é o *Inspection Framework* (Quadro de Inspecção), elaborado pelo Ofsted, o organismo que rege as inspecções. Este quadro define requisitos específicos para avaliar e reportar o trabalho desenvolvido pela escola e os resultados alcançados pelos alunos, além de elencar os critérios que fundamentam os juízos das inspecções. A Escócia experimentou as mesmas mudanças. Esta tendência no sentido da normalização parece corresponder a um reforço da responsabilização das escolas e, ao mesmo tempo, a uma profissionalização acrescida dos serviços de avaliação.

No segundo grupo de países, as escolas respondem sobretudo perante as autoridades locais – autarquias locais ou “entidades organizativas” – que as tutelam. É o que se passa em alguns países nórdicos, bem como na Bélgica e na Hungria. Neste modelo, as autoridades educativas locais têm desempenhado um papel central no processo de avaliação, mas, desde meados dos anos 90, tem-se assistido ao incremento de um sistema, a nível nacional, no sentido de responsabilizar a escola com vista a melhorar o desenvolvimento de normas e testes estandardizados de desempenho escolar dos alunos. Na Dinamarca, as autoridades locais continuam a ter um papel central, mas o Instituto Dinamarquês de Avaliação, criado em 1999, tem agora a função de efectuar avaliações nacionais com base em amostragens de escolas. A Hungria complementa igualmente as inspecções realizadas pelas autoridades locais com um novo sistema de avaliação das escolas através do desenvolvimento de testes normalizados. Entre outras coisas (uma exigência crescente na qualidade da educação e melhor prestação de contas), é a inexperiência no campo da avaliação devido à dimensão reduzida das autoridades locais (num sistema administrativo público fragmentado) que explica, em parte, o desenvolvimento deste sistema nacional de avaliação dos resultados dos alunos. Opcional em 2001, este novo sistema de avaliação passou a ser obrigatório para todas as escolas em 2006. De 2008 em diante, todas as autoridades locais terão de utilizá-lo para monitorizar as escolas sob sua responsabilidade.

Alguns países ficaram à margem desta tendência da avaliação das escolas. Em Itália, por exemplo, as escolas não respondem perante um organismo específico (exceptuando as visitas feitas duas vezes ao ano por um auditor, para fins administrativos e contabilísticos), sendo antes incentivadas a proceder a auto-avaliações. O desenvolvimento de um sistema de avaliação normalizado, sob a égide do Instituto Nacional para a Avaliação do Sistema de Ensino (INVALSI), visa fornecer às escolas padrões de referência nacionais. A partir de 2009-2010, o INVALSI será responsável pela avaliação do valor acrescentado pelas escolas, através da monitorização do desempenho no momento em que os alunos iniciam e terminam a vida escolar. Serão tidas em conta informações de natureza contextual e os antecedentes sócio-económicos dos alunos. De igual modo, na Bulgária, as escolas não estão sujeitas a procedimentos de avaliação específicos. A França situa-se numa posição intermédia: no nível 1 da CITE, dada a autonomia bastante limitada das escolas, a avaliação enquanto tal ainda não se desenvolveu; no nível 2 da CITE, os procedimentos de avaliação estão actualmente em fase de desenvolvimento e irão envolver várias agências, cujos papéis não estão ainda bem definidos. Entre elas estarão organismos de inspecção de nível local e nacional, bem como organismos administrativos descentralizados de âmbito regional (*Rectorat des Académies*). Os países que se mantêm à margem das principais tendências no campo da avaliação são, contudo, cada vez menos.

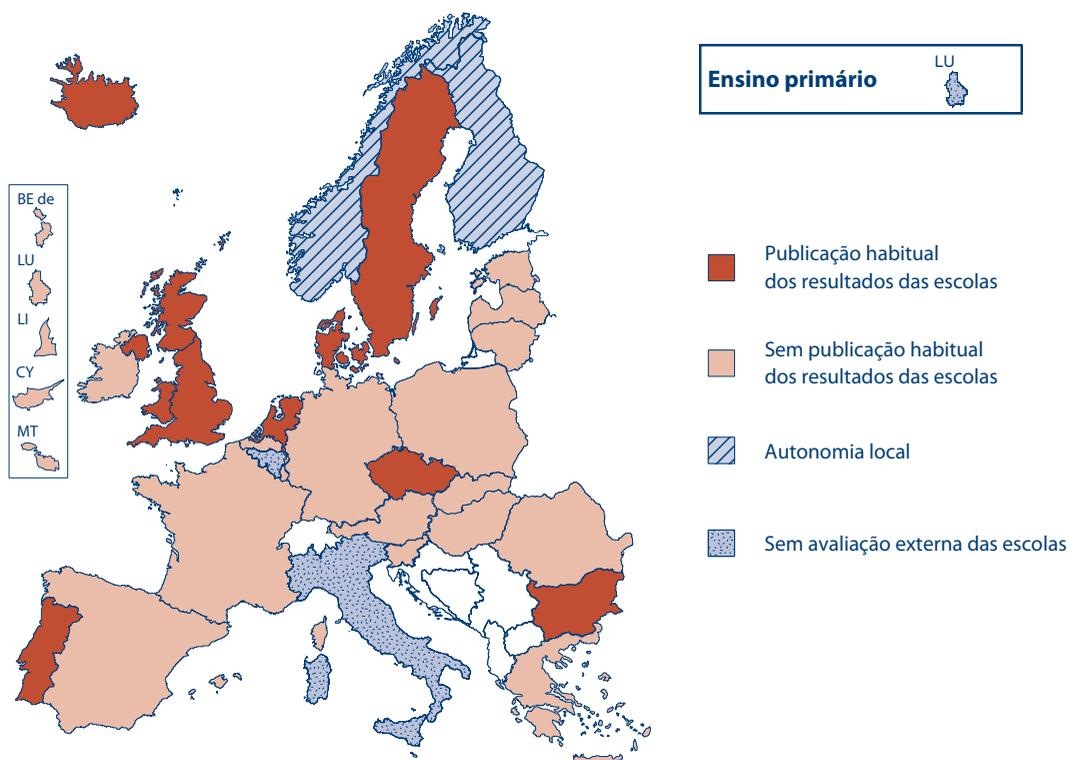
De um modo geral, além dos três grupos de países, cujos graus de autonomia estão continuamente a mudar, assiste-se ao desenvolvimento de uma tendência no sentido da multirresponsabilização. Num número cada vez maior de países, as escolas têm agora de prestar contas a diversos organismos (Ministérios da Educação, autarquias locais e comunidade em geral (encarregados de educação, parceiros externos)). A situação existente em Inglaterra tipifica a tendência para que o grau de liberdade seja acompanhado por uma complexa rede de responsabilidades. As escolas inglesas respondem perante o poder central, através das inspecções do Ofsted, perante a respectiva autarquia local e perante o órgão directivo, que inclui representantes de sectores-chave tais como pais, pessoal e representantes da comunidade local. Caso o desempenho da escola se torne motivo de preocupação, as autarquias locais e o Secretário de Estado têm poderes de intervenção. Há também um sistema bem desenvolvido de informação que é fornecido aos pais sobre o desempenho escolar (relatórios do Ofsted disponíveis na Internet, publicação dos resultados dos exames das escolas, etc.) a fim de que os pais possam escolher conscientemente a escola que desejam para os filhos. Mais recentemente, foi reconhecido o fardo que pesava sobre as escolas devido às múltiplas formas de responsabilização que lhes eram impostas. O programa governamental “Uma Nova Relação com as Escolas” pretende diminuir a burocracia associada a tais obrigações. A Escócia seguiu na esteira desta tendência da multirresponsabilização.

Verifica-se uma situação semelhante nos Países Baixos. Depois de uma extensa desregulamentação lhes ter dado um grande grau de independência, as escolas encontram-se agora no centro de uma rede de responsabilização. As escolas respondem perante o governo central em matéria orçamental e de resultados dos alunos (se o desempenho da escola nesta área for deficiente, o Ministério tem o direito de restringir o financiamento). As “entidades organizativas” estão também envolvidas na avaliação das escolas e, adicionalmente, as escolas prestam contas às famílias, visto que a liberdade

de escolher uma escola é acompanhada de um sistema de informações às famílias (estão disponíveis na Internet os relatórios das inspeções e os resultados dos testes aos conhecimentos dos alunos).

De um modo geral, a responsabilização das escolas perante as famílias desenvolveu-se a partir de meados dos anos 90, com os resultados a serem publicados num número crescente de países. Foi isso que ocorreu na República Checa, na Polónia, em Portugal e na Suécia. A publicação assumiu forma diferente em diversos países: relatórios de inspeção disponíveis na Internet, relatórios de autoridades locais e resultados de avaliações normalizadas.

**Quadro 3.1: Publicação de resultados da avaliação externa das escolas, ensino geral obrigatório, 2006/07**



Fonte: Eurydice.

#### Notas adicionais

**Bélgica (BE nl) e Eslováquia:** Os resultados não são publicados, mas podem ser consultados a pedido.

**Bélgica (BE de):** A avaliação externa foi introduzida a título experimental em 2007 e generalizar-se-á a partir de 2008.

**República Checa, Eslováquia e Reino Unido:** O Quadro refere-se unicamente à avaliação externa efectuada a nível central, não existindo regulamentos do poder central sobre a publicação dos resultados da avaliação efectuada pelas autoridades locais. A situação é variável.

**Letónia:** Foram objecto de publicação os resultados da inspecção de 2003, com vista a verificar se as escolas estavam a funcionar de acordo com as normas de funcionamento necessárias para obterem o estatuto de *gymnasium*.

**Lituânia:** Os resultados da avaliação feita pela inspecção só são publicados quando as escolas não cumprem os regulamentos que lhes são aplicáveis.

**Luxemburgo:** As escolas primárias não são alvo de avaliação externa. Não é publicada a avaliação externa das escolas secundárias, introduzida em 2004/05.

**Polónia:** Desde 2002, os resultados dos exames e testes externos normalizados para cada escola têm sido publicados na página da Internet do ministério. Isto, contudo, não pode ser encarado como uma avaliação externa das escolas.

**Finlândia:** As entidades que prestam os serviços de educação (na sua maioria municípios) são responsáveis pela avaliação da eficácia dos serviços que prestam e têm de participar em avaliações externas.

#### Nota explicativa

Na maioria dos países, existem duas ou, por vezes, mais abordagens distintas da avaliação externa das escolas, consoante a entidade responsável pela avaliação. A avaliação externa é conduzida por avaliadores, que reportam a uma autoridade educativa local, regional ou central. São aqui consideradas apenas as abordagens da avaliação externa conduzida por avaliadores e abrangendo um vasto conjunto de actividades escolares.

A publicação dos resultados da avaliação externa das escolas refere-se à publicação dos resultados relativos a cada uma das escolas.

---

### 3.2. Formalização da responsabilização das escolas

Na maior parte dos casos, a legislação e/ou os regulamentos relativos à autonomia das escolas estabeleciam em pormenor os tipos de políticas que as escolas deviam seguir (plano de desenvolvimento da escola, políticas curriculares, etc.). Contudo, foram poucas as ocasiões em que essa legislação e/ou esses regulamentos criaram instrumentos prevendo explicitamente estruturas oficiais de responsabilização. A partir de 2000, a transferência de novas responsabilidades para as escolas com base na melhoria das mesmas deu azo à formalização de novas medidas de responsabilização.

Em certos países, esta tomou a forma de uma relação contratual entre as escolas e as autoridades que as tutelam. A França, por exemplo, lançou, em 2005, os seus novos “contratos por objectivos”, que visam avaliar a eficiência das escolas do nível 2 da CITE. Estes tipos de contrato estão a desenvolver-se a um ritmo muito lento. A partir de 2006, Portugal adoptou um processo de experimentação de um “contrato de autonomia”. Este novo instrumento está a ser avaliado a dois níveis: a nível nacional, por um grupo de trabalho específico que observa a exequibilidade e a relevância do conteúdo, e a nível local, no que respeita aos recursos solicitados pela escola. Na Roménia, a autonomia da escola é atribuída mediante a celebração de um contrato entre a inspecção da autarquia local e o director da escola. Esse contrato assume a forma de uma declaração do conjunto de obrigações e objectivos que o director tem de cumprir. Em Inglaterra, as “*Academies*”, que são novas escolas abertas em áreas desfavorecidas com o apoio de patrocinadores externos, celebram com o Secretário de Estado para as Crianças, Escolas e Famílias um contrato individual (o “*Funding Agreement*”, “Contrato de Financiamento”) que estabelece a relação jurídica.

Noutros países, a relação contratual encontra-se menos formalizada, mas o princípio existe. Em Espanha, os instrumentos da autonomia das escolas definem objectivos em diversas áreas. Os vários documentos que a escola é obrigada a apresentar (projecto educativo de escola, programas de

ensino, etc.) têm de ser aprovados pela inspecção antes da sua execução e devem ser revistos no final do ano lectivo. A Eslovénia obriga também as escolas a apresentarem relatórios anuais, junto do Ministério e das autoridades locais, que demonstrem o seu progresso na consecução dos objectivos definidos.

Globalmente, a autonomia das escolas inscreve-se cada vez mais no quadro da melhoria dos serviços públicos e da educação pública em particular. Esta tendência é corroborada pelo desenvolvimento de mecanismos de responsabilização. Os procedimentos de avaliação desenvolveram-se de forma implícita nos anos 80, mas, desde meados dos anos 90, foram sendo cada mais formalizados, no âmbito de quadros normalizados e restritivos. Deste modo, a autonomia das escolas assume duas vertentes: por um lado, uma maior liberdade das escolas, decorrente da transferência de responsabilidades; por outro, um controlo a uma escala cada vez mais nacional, através da monitorização dos resultados e não através de normas nacionais. À imagem do que sucede noutros sectores, as escolas passaram de um sistema de controlo *a priori* por meio de procedimentos para um sistema de controlo *a posteriori* através da análise dos seus resultados.



## CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

---

Em jeito de conclusão, o dado mais significativo do presente estudo, que se debruçou sobre mais de duas décadas de políticas de autonomia das escolas na Europa, é a diversidade das reformas aplicadas no âmbito das mesmas. As políticas seguidas evidenciam características que diferem em função do momento, do país e até da zona geográfica em que foram introduzidas.

Em primeiro lugar, as reformas caracterizam-se por diferentes horizontes temporais. A autonomia das escolas é um princípio que evoluiu na Europa ao longo de mais de duas décadas. Apesar de, nos anos 80, o tema ter estado no centro das reformas educativas de países como a Espanha, a França e o Reino Unido, continua ainda a suscitar interesse em países como a Alemanha e o Luxemburgo, que iniciaram agora o processo de conversão.

Estes diferentes horizontes temporais explicam a razão por que os objectivos das reformas diferiram de acordo com o momento em que elas foram introduzidas, desde a consecução da democracia escolar e local até à descentralização e à melhoria do funcionamento da máquina do Estado, ou ao aumento da qualidade da educação. Porém, independentemente dos diferentes objectivos, observa-se que, na maior parte dos países, a política em matéria de autonomia escolar se foi tornando gradualmente independente das políticas mais abrangentes de reforma do Estado e da descentralização/transferência de poderes administrativos no domínio da educação. Inicialmente elevada à condição de objectivo, ou mesmo de princípio básico de gestão e política das escolas – as instituições devem ser autónomas para garantir a liberdade de ensino, fortalecer a democracia escolar local e concluir o processo de descentralização –, a autonomia das escolas tornou-se hoje, na maioria dos países, um instrumento de realização de objectivos estritamente educativos: dar mais liberdade ao pessoal docente com vista à melhoria da qualidade do ensino.

E se os actuais objectivos da autonomia das escolas tendem a convergir no campo estrito da educação, a sua natureza e a sua aplicação continuam a variar. No que toca às suas obrigações, as escolas europeias não se regem pelas mesmas regras e o alcance da transferência de responsabilidades para as escolas tem variado de país para país. Em certos países, as escolas obtiveram liberdades consideráveis, quer historicamente, como na Bélgica e nos Países Baixos, quer mais recentemente, como na República Checa, na Estónia e na Suécia. No outro extremo, sobretudo em países do Sul da Europa (Grécia, Espanha, França e Portugal), a transferência de responsabilidades foi limitada, embora alguns desses países tenham estado na vanguarda do tema em termos de política educativa. A análise histórica não permite descortinar uma ligação entre o momento em que as políticas foram aplicadas e o efectivo grau de autonomia atribuído às escolas. Por exemplo, os anos 80 caracterizaram-se tanto por reformas limitadas, em Espanha e em França, como por reformas mais amplas e impelidas por uma forte vontade política, como no caso Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Além do grau de autonomia, o teor das políticas de autonomia das escolas tem também variado entre os diferentes países. A transferência de poderes pode afectar diferentemente os deveres ao nível do ensino e a gestão dos recursos humanos ou financeiros. Os países não deram a mesma importância a estas três áreas de responsabilidade (<sup>1</sup>). Assim, alguns países, como a Estónia, a Irlanda (no nível 2 da CITE), a Letónia e o Reino Unido, favoreceram a transferência de responsabilidades em matéria

---

(<sup>1</sup>) Além dos dados apresentados no presente relatório, baseamo-nos em larga medida nos dados sobre a autonomia do ensino (currículos e avaliação de alunos) da Figura B23 do volume geral *Os Números-Chave da Educação na Europa 2005* (Comissão Europeia, Eurydice, Eurostat, 2005), que será actualizado e analisado com mais pormenor no relatório sobre as responsabilidades dos professores, em preparação para a Presidência eslovena.

de gestão financeira <sup>(2)</sup> e de gestão de recursos humanos no tocante aos professores. Contudo, em termos gerais, há um grau de coerência nestas reformas, na medida em que, embora se possa dar mais importância a uma área de competências em detrimento de outra, o nível de autonomia concedido noutras áreas não é diametralmente oposto. No outro extremo, alguns países incidem mais a sua atenção sobre a autonomia pedagógica, como em Itália, onde foi concedida às instituições maior flexibilidade na definição da formação que oferecem, nos currículos e nos horários. Nenhum país delegou uma autonomia total numa área (ensino, recursos humanos ou financeiros), enquanto restringia totalmente as liberdades numa outra. Todavia, é evidente uma disposição para tornar os actores locais mais independentes em certas áreas do que noutras.

Outra diferença significativa na aplicação das políticas de autonomia das escolas reside no órgão ou nas pessoas para quem os poderes são transferidos. Consoante o país e a área de responsabilidade (finanças, gestão de recursos humanos, etc.), poderá ser o órgão directivo da escola, o director ou professores para isso designados. No entanto, observa-se um grau de coerência entre o modelo (organizacional) de decisão escolhido e os órgãos/pessoas envolvidos. Assim, se as escolas gozarem de uma autonomia significativa na gestão das suas finanças, geralmente, são o director e o conselho directivo que intervêm no processo de decisão. É o que acontece na Eslovénia, em certas partes do Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e na Noruega. De igual modo, se as escolas forem responsáveis pelo recrutamento de pessoal docente permanente, na maioria dos casos, a tarefa é delegada no director. É o que sucede na Bulgária, na República Checa, na Estónia, na Letónia, na Lituânia, na Hungria, na Polónia, na Eslovénia, na Eslováquia e em alguns países nórdicos. A diversidade é também visível na composição dos órgãos directivos das escolas, que podem estar mais ou menos abertos a membros da comunidade externa.

O presente relatório analisa igualmente a correlação que possa existir entre o grau de autonomia delegado e a força da aplicação das medidas de responsabilização das escolas. Será possível estabelecer uma relação entre o nível de autonomia concedido e a natureza e intensidade dos procedimentos de monitorização que incumbem aos órgãos e às pessoas a nível da escola? Também neste aspecto, prevalece a diversidade quanto à forma como é assegurada a responsabilização das escolas. De facto, a supervisão efectuada pelos organismos de inspecção ou de organização (incluindo as autarquias locais) ou a monitorização dos resultados (nomeadamente, dos resultados dos alunos em testes normalizados) não correspondem a um grau de autonomia específico. Os países com um elevado nível de autonomia (Bélgica, República Checa, Dinamarca, Suécia, etc.) recorrem todos a estes diferentes tipos de controlo. A diversidade explica-se pelo facto de os métodos tradicionais de supervisão (inspecção de professores, por exemplo) terem sido adaptados para integrar as novas responsabilidades delegadas nas escolas. Foram raros os países que, como o Reino Unido (Inglaterra), desenvolveram medidas de responsabilização associadas a políticas de autonomia das escolas e relacionadas com o grau de liberdade atribuído. Contudo, todos os países em que existe um elevado nível de autonomia desenvolveram formas de responsabilização, que variam consideravelmente quanto ao correspondente nível de controlo. Ao invés, os países que não possuem um modelo estruturado de avaliação das escolas são aqueles em que as reformas no sentido da autonomia são muito recentes, parciais ou ténues (Bulgária, Grécia, França, Itália, etc.). Porém, esta abordagem da responsabilização começou a emergir em alguns deles. A Itália, por exemplo, decidiu recentemente desenvolver instrumentos de avaliação para medir o valor acrescentado por cada escola em termos de conhecimentos dos alunos.

---

<sup>(2)</sup> À excepção das despesas de capital ou das compras, domínio em que as escolas gozam de muito pouca autonomia na grande maioria das países europeus.

Uma leitura geográfica dos dados recolhidos pode contribuir, em parte, para uma melhor compreensão da natureza diversa das políticas de autonomia das escolas. Com efeito, algumas áreas geográficas mostram características comuns. Por exemplo, o Sul da Europa inclina-se pouco para essa autonomia. Nos países nórdicos, a liberdade concedida às escolas é influenciada pela descentralização política. Contudo, outras zonas geográficas caracterizam-se por políticas contrastantes. Nos países de língua inglesa (Irlanda e Reino Unido), o grau de autonomia das escolas varia de acordo com o país e, no caso da Irlanda, com o nível de ensino. De igual modo, em alguns países da Europa Central e Oriental, desenvolveu-se já uma forte vontade política favorável à autonomia (República Checa, Estónia, Lituânia, etc.), enquanto outros estão a avançar mais devagar. Certos países fronteiriços da Europa continental, tais como a Bélgica, a Alemanha, os Países Baixos e a Áustria vivem também situações diferentes. Países como a Bélgica e os Países Baixos têm uma longa história de autonomia das escolas, enquanto outros, como a Alemanha, tradicionalmente assente num sistema federal, só muito recentemente enveredaram por essa via.

Por força da sua complexidade, nenhuma das diferentes interpretações dos dados (histórica, geográfica, organizacional, etc.) consegue explicar cabalmente a origem e a natureza das políticas de autonomia das escolas. O desenvolvimento, a aplicação e, mais especificamente, o grau de vontade política subjacente a estas políticas resultaram de uma mescla de vários factores e circunstâncias estruturais: a história, a geografia e as estruturas políticas (Estado centralizado *versus* sistema federal), bem como das oportunidades políticas que instaram os governos a adoptar as políticas que viriam a estar na origem destas mudanças tão profundas nas escolas.



## CÓDIGOS E ABREVIATURAS

---

### Códigos por Países

<b>EU-27</b>	União Europeia
<b>BE</b>	Bélgica
<b>BE fr</b>	Bélgica – Comunidade de língua francesa
<b>BE de</b>	Bélgica – Comunidade de língua alemã
<b>BE nl</b>	Bélgica – Comunidade de língua flamenga
<b>BG</b>	Bulgária
<b>CZ</b>	República Checa
<b>DK</b>	Dinamarca
<b>DE</b>	Alemanha
<b>EE</b>	Estónia
<b>EL</b>	Grécia
<b>ES</b>	Espanha
<b>FR</b>	França
<b>IE</b>	Irlanda
<b>IT</b>	Itália
<b>CY</b>	Chipre
<b>LV</b>	Letónia
<b>LT</b>	Lituânia
<b>LU</b>	Luxemburgo
<b>HU</b>	Hungria
<b>MT</b>	Malta

<b>NL</b>	Países Baixos
<b>AT</b>	Áustria
<b>PL</b>	Polónia
<b>PT</b>	Portugal
<b>RO</b>	Roménia
<b>SI</b>	Eslovénia
<b>SK</b>	Eslováquia
<b>FI</b>	Finlândia
<b>SE</b>	Suécia
<b>UK</b>	Reino Unido
<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>UK-WLS</b>	País de Gales
<b>UK-NIR</b>	Irlanda do Norte
<b>UK-SCT</b>	Escócia
<b>Países de AECL/EEE</b>	Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu
<b>IS</b>	Islândia
<b>LI</b>	Listenstaine
<b>NO</b>	Noruega

### Símbolos Estatísticos

: Dados indisponíveis

(-) Não aplicável

## Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)

A Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE 97) (International Standard Classification of Education – ISCED) é um instrumento adequado à compilação de dados estatísticos sobre o ensino à escala internacional. Mais informações sobre a CITE poderão ser obtidas no sítio Internet da UNESCO.

### **CITE 0: Educação pré-escolar**

A educação pré-escolar, ou pré-primária, é definida como a fase inicial da instrução organizada. É prestada em escolas ou centros e destina-se a crianças com a idade mínima de 3 anos.

### **CITE 1: Ensino primário**

Este nível [em Portugal, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico] inicia-se entre os 5 e os 7 anos de idade, é sempre obrigatório e, em geral, tem uma duração de 4 a 6 anos.

### **CITE 2: Ensino secundário inferior**

Este nível [em Portugal, 3.º ciclo do ensino básico] dá continuidade à formação de base iniciada no nível primário, possuindo geralmente uma estrutura baseada em disciplinas. A conclusão deste nível coincide, habitualmente, com o final da escolaridade obrigatória.

Em alguns países, a escolaridade obrigatória está organizada numa estrutura única, sem transição entre os níveis primário e secundário inferior.

### **CITE 3: Ensino secundário superior**

Este nível [em Portugal, ensino secundário] inicia-se geralmente no final da escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se em geral entre os 14 e os 15 anos de idade. São habitualmente exigidas qualificações (conclusão da escolaridade obrigatória) e outras condições mínimas de admissão.

O ensino a este nível é frequentemente mais estruturado em disciplinas do que o ensino secundário inferior. A duração normal deste nível varia entre 2 e 5 anos.

### **CITE 4: Ensino pós-secundário não superior**

Este nível situa-se na fronteira entre o ensino secundário superior e o ensino superior. Os programas servem para aprofundar os conhecimentos dos alunos que concluíram o nível da CITE 3 e destinam-se a preparar os alunos para estudos de nível superior ou para a entrada directa no mercado de trabalho. Exemplos típicos deste nível, em Portugal, são os cursos de especialização tecnológica.

### **CITE 5: Ensino superior**

A admissão neste nível exige normalmente uma aprovação no ensino secundário superior ou pós-secundário não superior (CITE 3 ou 4). Inclui programas de ensino superior com orientação académica (tipo A), que têm em grande parte uma base teórica e programas de ensino superior com uma orientação profissional (tipo B), normalmente mais curtos do que os programas de tipo A.

### **CITE 6: Ensino superior**

Este nível é reservado a estudos superiores que conduzem a uma qualificação avançada em investigação (doutoramento).

## LISTA DE QUADROS

---

### Capítulo 1: Quadro Político e Histórico do Processo de Autonomia das Escolas

Quadro 1.1: Datas das primeiras reformas em larga escala que sancionaram a autonomia das escolas  
Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)

Quadro 1.2: Ocorrência e tipos de experiências de autonomia das escolas  
Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)

### Capítulo 2: Níveis de Autonomia e Tipos de Decisão nas Escolas

Quadro 2.1: Autonomia das escolas em matéria de utilização de fundos públicos  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.2: Autonomia das escolas em matéria de angariação e utilização de fundos privados  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.3: Autonomia das escolas em matéria de directores  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.4: Autonomia das escolas em matéria de pessoal docente  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.5: Autonomia das escolas em matéria de pessoal não-docente  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.6: Decisores das escolas em matéria de utilização de fundos públicos  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.7: Decisores das escolas para angariação e utilização de fundos privados  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.8: Decisores das escolas em matéria de directores  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.9: Decisores das escolas em matéria de professores  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.10: Decisores das escolas em matéria de pessoal não-docente  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

Quadro 2.11: Decisores das escolas em matéria de atribuição de suplementos remuneratórios aos professores  
Níveis 1 e 2 da CITE, 2006/07

### Capítulo 3: Autonomia das Escolas e Responsabilização

Quadro 3.1: Publicação de resultados da avaliação externa das escolas, ensino geral obrigatório, 2006/07



### Legenda das Tabelas seguintes

#### 1 – Autonomia total (ou relativa):

- ❑ **a** – A escola toma todas as decisões relativas a este parâmetro sem intervenção externa, dentro dos limites previstos na legislação nacional.
- ❑ **b** – A escola toma todas as decisões relativas a este parâmetro nos termos de um quadro geral especificamente pré-definido para a educação.
- ❑ **c** – A escola toma decisões após consultar as autoridades educativas ao nível local, regional ou central. A autoridade consultada pode emitir um parecer ou recomendações de carácter não vinculativo para a escola.

#### 2 – Autonomia limitada:

- ❑ **d** – A escola toma todas as decisões iniciais com ou sem a autoridade superior, mas tem de lhe submeter as suas propostas para aprovação. A autoridade pode solicitar a alteração das propostas apresentadas.
- ❑ **e** – A escola toma uma decisão com base num conjunto de pareceres pré-definido pela autoridade superior. Se as escolas dispuserem de tal conjunto de pareceres mas tiverem a liberdade de fazer outras escolhas, não ficam restringidas por esses pareceres e pode-se considerar que gozam de autonomia total.

**3 – Sem autonomia:** A escola não toma nenhuma das decisões relativas a este parâmetro, que não é da sua competência. As decisões são tomadas unicamente pelas autoridades educativas, embora a escola possa ser consultada numa fase do processo.

**4 – Delegação discricionária:** As autarquias locais podem delegar os seus poderes de decisão nas escolas, variando a situação de município para município.

#### Nota adicional (Quadros 2.1 a 2.5)

**Bélgica (BE fr, BE de):** <sup>(1)</sup> refere-se a escolas pelas quais a Comunidade é directamente responsável e um ministério é a autoridade responsável; <sup>(2)</sup> refere-se a escolas dos sectores público e privado beneficiário de ajudas públicas. Neste último caso, o órgão de gestão da escola é acreditado como autoridade responsável.

**Quadro 2.1: Autonomia das escolas em matéria de utilização de fundos públicos  
CITE 1 e 2, 2006/07**

	Rubrica orçamental:				Aquisição de equipamento informático			Rubrica orçamental:				Aquisição de equipamento informático	
	despesas de capital ou aquisições		despesas de funcionamento					despesas de capital ou aquisições		despesas de funcionamento			
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2				CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		
BE fr <sup>(1)</sup>	1a	1a	1a	1a	1a	1a	HU	3	3	2d	2d	1a	1a
BE fr <sup>(2)</sup>	1a	1a	1a	1a	1a	1a	MT	2d	2d	1b	1b	2d	2d
BE de <sup>(1)</sup>	1a ou 3	1a ou 3	1a	1a	1a	1a	NL	4	4	4	4	4	4
BE de <sup>(2)</sup>	1a	1a	1a	1a	1a	1a	AT	3	3	1c	1c	3	3 (Hauptschule)
BE nl	1a	1a	1a	1a	1a	1a							2d (AHS)
BG	3	3	1a ou 3	1a ou 3	3	3	PL	2d	2d	1a	1a	2d	2d
CZ	3	3	2d	2d	1a	1a	PT	3	3	1a	1a	3	3
DK	4	4	1a	1a	4	4	RO	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	2e	2e	SI	2d ou 3	2d ou 3	1b	1b	1b ou 3	1b ou 3
EE	3	3	1a	1a	1a	1a	SK	3	3	2d	2d	1a	1a
IE	3	3	3	1a	3	1b	FI	3	3	4	4	4	4
EL	3	3	2e	2e	3	3	SE	1b	4 e 1b	1b	1b	1b	1b
ES	2d	2d	1b	1b	1b	1b	UK (a)	2d	2d	1a	1a	1c	1c
FR	3	3	3	2d	3	2d	UK-NIR	2d	2d	1a	1b	3	3
IT	3	3	1a	1a	1b	1b	UK-SCT	3	3	1b	1a	1c	1c
CY	3	3	3	3	3	3							
LV	1b	1b	1b	1b	1b	1b	IS	3	3	1b	1b	1c	1c
LT	2e	2e	2e	2e	1c	1c	LI	3 ou 4	1b ou 2d ou 3	3 ou 4	1b ou 2 ou 3	3	3
LU	3	3	3	1b	3	1b	NO	2e	2e	1a	1a	2d ou 4	2d ou 4

UK (a) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

NB: Este quadro deve ser lido em relação ao quadro 2.6.

**Quadro 2.2: Autonomia das escolas em matéria de angariação e utilização de fundos privados  
CITE 1 e 2, 2006/07**

	Angariação de fundos (donativos e patrocínios)		Arrendamento de instalações para actividades fora do horário escolar		Empréstimos		Utilização de fundos privados para:								
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	aquisição de bens imóveis		aquisição de bens móveis		recrutamento de pessoal docente		recrutamento de pessoal não-docente		
							CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	
BE fr <sup>(1)</sup>	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3	
BE fr <sup>(2)</sup>	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a
BE de <sup>(1)</sup>	1a	1a	1b	1b	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3	
BE de <sup>(2)</sup>	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	
BE nl	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	
BG	1a	1a	2d	2d	3	3	3	3	1b	1b	3	3	3	3	
CZ	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	2e	2e	3	3	3	3	
DK	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
EE	1a	1a	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)	
IE	3	1a	3	1a	3	3	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a	
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	
ES	1b	1b	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3	
FR	3	1b	3	1b	3	(-)	3	1b	3	1b	3	(-)	3	(-)	
IT	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
LV	1a	1a	1a	1a	3	3	1b	1b	1b	1b	1b	1b	3	3	
LT	1a	1a	1c	1c	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a	
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
HU	1a	1a	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)	2d	2d	(-)	(-)	(-)	(-)	
MT	1c	1c	1c	1c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
AT	1a	1a	3	3 <sup>(*)</sup> e 1b <sup>(**)</sup>	3	3	3	3	2d	2d	3	3	3	3	
PL	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a	
PT	1b	1b	1a	1a	3	3	3	3	1a	1a	3	3	2d	2d	
RO	1a	1a	2d	2d	3	3	1a	1a	1a	1a	3		3	3	
SI	1b	1b	1b ou 2d	1b ou 2d	2d	2d	2d	2d	1b	1b	3	3	3	3	
SK	1a	1a	1a	1a	3	3	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3	
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
SE	1a	1a	1a	1a	(-)	(-)	(-)	(-)	1b	1b	(-)	(-)	(-)	(-)	
UK-ENG/WLS	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	
UK-NIR	1a	1a	1b	1b	2d	2d	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	
UK-SCT	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	1a	1a	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
LI	1a	1a	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	3	3	
NO	2c	2c	1a	1a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

Áustria: (\*) 3 (Hauptschule); (\*\*) 1b (AHS)

Fonte: Eurydice.

NB: Este quadro deve ser lido em relação ao quadro 2.7.

**Quadro 2.3: Autonomia das escolas em matéria de directores  
CITE 1 e 2, 2006/07**

	Seleção		Despedimento		Deveres e responsabilidades		Acção disciplinar			Seleção		Despedimento		Deveres e responsabilidades		Acção disciplinar	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	LU	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3
BE fr <sup>(2)</sup>	1a	1a	1c	1c	1b	1b	1b	1b	HU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(2)</sup>	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1b	1b	1b ou 3	1b ou 3	1c	1c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2d	2d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1b	1b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1c	1c	1c	1c	1b	1b	1b	1b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2d	2d	2d	2d	3	3	3	3
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1b	1b	3	3
ES	2d	2d	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	UK-SCT	3	3	3	3	3	3	3	3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	3	3	3	3	3 ou 4	3 ou 4	3	3
LV	3	3	3	3	3	3	3	3	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	3	3	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	3	3	3	3

UK (a) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

(Quadro 2.4: Ver página seguinte)

**Quadro 2.5: Autonomia das escolas em matéria de pessoal não-docente  
CITE 1 e 2, 2006/07**

	Seleção de pessoal não-docente para lugares vagos		Despedimento		Deveres e responsabilidades		Acção disciplinar			Seleção de pessoal não-docente para lugares vagos		Despedimento		Deveres e responsabilidades		Acção disciplinar	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2		CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	1a	1a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr <sup>(2)</sup>	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	HU	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	1a	1a	1b ou 3	1b ou 3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(2)</sup>	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	AT	3	3	3	3	1b	1b	3	3
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	PT	3 ou 4	3 ou 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1a	1a	3	3	RO	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b
EE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	SK	1a	1a	1a	1a	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1c	3 ou 1a	3 ou 1a	SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
FR	3	3	3	3 ou 1a	3	1b	3	3	UK-NIR	1a	1a	1b	1b	1b	1b	1b	1b
IT	3	3	3	3	2e	2e	2d	2d	UK-SCT	1b	1b	3	3	1a	1a	1c ou 3	1c ou 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1a	1a	2d	2d	1b	1b	1c	2e
LV	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1c	1c	1c	1c	1a	1a	1a	1a	NO	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	1a ou 2e	1a ou 2e	1a	1a

UK (a) = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

NB: Este quadro deve ser lido em relação ao quadro 2.10.

**Quadro 2.4: Autonomia das escolas em matéria de pessoal docente  
CITE 1 e 2, 2006/07**

	Seleção de professores para lugares vagos		Seleção de professores de substituição		Despedimento		Deveres e responsabilidades		Acção disciplinar		Suplementos remuneratórios			
											horas extraordinárias não previstas contratualmente		tarefas e responsabilidades não previstas contratualmente	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	1a	1a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr <sup>(2)</sup>	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1a	1a	1c	1c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	1b ou 3	1b ou 3	3	3	(-)	(-)
BE de <sup>(2)</sup>	1b	1b	1b	1b	1c	1c	1b	1b	1c	1c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
BG	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	3	3	3	3
CZ	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a e 1b	1a e 1b	1a	1a	3	3	1a	1a
DK	3	3	4	4	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	1b	1b	3	3
EE	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a
IE	3	1a	3	1a	3	1a	3	1a	3	1b	3	1a	3	1a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	2d	2d
ES	3	3	3	3	3	3	2d	2d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2e	3	3	3 ou 2d	3 ou 2d	3	3	3	2d	3	2d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2d	2d	1a	1a	1a	1a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	1a	1a	1a	1a
LT	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a	1a	2e	2e	2e	2e
LU	4	3	1a ou 3	1a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2e	2e	2e	2e	1a	1a	1b	1b	1b	1b	2e	2e	2e	2e
MT	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	3	3	1a	1a	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3
PL	1a	1a	1a	1a	1a	1a	3	3	1a	1a	2d	2d	2d	2d
PT	3	3	1b	1b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1a ou 3	1a ou 3	3	3	1a	1a	1a ou 3	1a ou 3	2d	2d	2d	2d
SI	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	2d	2d	2d	2d
SK	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a	1a	1a	1a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1a	1a	1a	1a	1a	1a	1b	1b	1a ou 1b	1a ou 1b	1a	1a	1a	1a
UK-ENG/WLS	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-NIR	2d	2d	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b	1b
UK-SCT	2d	2d	1a	1a	3	3	1c	1c	1c ou 3	1c ou 3	1a	1a	1a	1a
IS	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1c	1c	2e	2e	2e	2e
LI	3	3	2d	2d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1a	1a	1a	1a	3	3	2e	2e	1a	1a	1a	1a	1a	1a

Fonte: Eurydice.

NB: Este quadro deve ser lido em relação ao quadro 2.9 e 2.11.



## **REDE EURYDICE**

### **A. UNIDADE EUROPEIA**

Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Direcção científica**

Arlette Delhaxhe

#### **Perita externa e co-autora**

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,  
Université Pierre-Mendès-France, Grenoble*)

#### **Autores**

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

#### **Coordenação da produção**

Gisèle De Lel

#### **Elaboração de gráficos e paginação**

Patrice Brel

## B. UNIDADES NACIONAIS

### ALEMANHA / DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
(BMBF)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat  
der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribuição da Unidade: Brigitte Lohmar

### ÁUSTRIA / ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

### BÉLGICA / BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Contribuição da Unidade: Peritos: Gaby Hostens (Director-  
-General/Projectleader International Projects, Flemish  
Ministry for Education and Training), Sonja Van  
Craeymeersch (Head of the Division for Institutions and  
Pupils from Elementary and Arts Education), Bart  
Bruylandt (Division for Institutions and Pupils from  
Elementary and Arts Education), Steven Heyman (Division  
for Policy on Working Conditions)

Unité Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
B-4700 EUPEN  
Contribuição da Unidade: Leonhard Schifflers

### BULGÁRIA / BALKARIJA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations  
Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniiaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia  
Contribuição da Unidade: Evgeniya Kostadinova (Director  
of the Policy in General Secondary Education Department),  
Irina Vasseva (senior expert in the same Department)

### CHIPRE / KYPROS

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribuição da Unidade: Androula Papanastasiou,  
Christiana Haperi

### DINAMARCA / DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Contribuição da Unidade: joint responsibility; Perito  
externo: Morten Kronqvist Christensen and Charlotte  
Kazhel (Department of Primary, Lower Secondary and  
General Adult Education in the Ministry of Education)

### ESLOVÁQUIA / SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

### ESLOVÉNIA / SLOVENIJA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Office for Development of Education (ODE)  
Kotnikova 38  
1000 Ljubljana  
Contribuição da Unidade: Tatjana Plevnik

### ESPAÑA / ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación  
Educativa (MEC)  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Contribuição da Unidade: Flora Gil Traver, Elena Vázquez  
Aguilar, Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre  
Sanz

### ESTÓNIA / EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Contribuição da Unidade: Liilia Oberg (Expert, Ministry of  
Education and Research)

### FINLÂNDIA / SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

**FRANÇA / FRANCE**

Unité française d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
 supérieur et de la Recherche  
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
 performance  
 Mission aux relations européennes et internationales  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Contribuição da Unidade: Thierry Damour

**GRÉCIA / ELLÁDA**

Eurydice Unit  
 Ministry of National Education and Religious Affairs  
 Directorate of European Union  
 Section C 'Eurydice'  
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
 15180 Maroussi (Attiki)  
 Contribuição da Unidade: Directorate for European Union

**HUNGRIA / MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Szalay u. 10-14  
 1055 Budapest  
 Contribuição da Unidade: Dóra Demeter; Perito externo:  
 Éva Balázs

**IRLANDA / ÉIRE / IRELAND**

Eurydice Unit  
 Department of Education and Science  
 International Section  
 Marlborough Street  
 Dublin 1  
 Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

**ISLÂNDIA / ÍSLAND**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education, Science and Culture  
 Office of Evaluation and Analysis  
 Sölvhólgötu 4  
 150 Reykjavík  
 Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

**ITÁLIA / ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia  
 Scolastica (ex INDIRE)  
 Ministero della Pubblica Istruzione  
 Ministero dell'Università e della Ricerca  
 Palazzo Gerini  
 Via Buonarroti 10  
 50122 Firenze  
 Contribuição da Unidade: Simona Baggiani; Perito  
 externo: Dino Cristanini (*Dirigente tecnico, Ministero della  
 Pubblica Istruzione*)

**LETÓNIA / LATVIJA**

Eurydice Unit  
 Socrates National Agency – Academic Programmes  
 Agency  
 Blaumaņa iela 28  
 1011 Riga  
 Contribuição da Unidade: Viktors Kravčenko; Perito  
 externo: Edgars Grīnis (Head of Education Development  
 Unit, General Education Department of the Ministry of  
 Education and Science)

**LISTENSTAIN / LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
 Schulamt  
 Austrasse 79  
 9490 Vaduz  
 Contribuição da Unidade: Marion Steffens-Fisler with  
 Jürg Dinkelmann

**LITUÂNIA / LIETUVA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Science  
 A. Volano g. 2/7  
 01516 Vilnius  
 Contribuição da Unidade: Jolanta Spurgienė (Unit co-  
 ordination); Perito externo: Kęstutis Kaminskas (Senior Adviser to  
 the Committee on Education, Science and Culture of the  
*Seimas* (Parliament))

**LUXEMBURGO / LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
 professionnelle (MENFP)  
 29, Rue Aldringen  
 2926 Luxembourg  
 Contribuição da Unidade: Gérard Zens

**MALTA**

Eurydice Unit  
 Planning and Development Department  
 Education Division  
 Ministry of Education, Youth and Employment  
 Floriana CMR 02  
 Contribuição da Unidade: Raymond Camilleri (coordenação);  
 Perito externo: Alfred Mallia (Director Operations, Education  
 Division, Ministry of Education, Youth and Employment)

**NORUEGA / NORGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
 International Affairs  
 Akersgaten 44  
 0032 Oslo  
 Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

### **PAÍSES BAIXOS / NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 10.130  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Contribuição da Unidade: Raymond van der Ree

### **POLÓNIA / POLSKA**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

### **PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
(GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Contribuição da Unidade: Eunice Góis, Guadalupe  
Magalhães, Isabel Almeida, Rosa Fernandes; Perito  
externo: João Formosinho

### **REINO UNIDO / UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Contribuição da Unidade: com agradecimentos a John  
Brown de HMIE

### **REPÚBLICA CHECA / ČESKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1  
Contribuição da Unidade: Stanislava Brožová, Květa  
Goulliová; expert: Petr Drábek

### **ROMÉNIA / ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field  
of Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Contribuição da Unidade: Tinca Modrescu, Alexandru  
Modrescu

### **SUÉCIA / SVERIGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Utbildningsdepartementet  
103 33 Stockholm  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

### **TURQUIA / TÜRKIYE**

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
06100 Ankara  
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas

Eurydice

Lisboa: Eurydice

2007 – 68 p.

ISBN 978-972-614-415-1

Descritores: Autonomia institucional, Política educativa, Gestão escolar, Prestação de contas, Governança, Autoridade educativa, Direcção administrativa, Responsável pelo estabelecimento de ensino, Financiamento da educação, Fundos públicos, Fundos privados, Pessoal de gestão, Inspeção, Reforma, Perspectiva histórica, Ensino básico, Ensino secundário, Análise comparativa, EFTA, Espaço Económico Europeu, União Europeia.







## EURYDICE

Rede de Informação sobre Educação na Europa

EURYDICE é uma rede institucional cuja actividade se centra essencialmente no modo como se organiza e estrutura a educação na Europa, em todos os níveis de ensino. Com este objectivo, colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, nomeadamente estudos e análises sobre temas específicos, bem como indicadores e estatísticas.

A Rede EURYDICE dirige-se prioritariamente a todos quantos participam no processo de decisão política em educação, a nível local, regional, nacional ou europeu. Todavia, os resultados dos seus trabalhos estão acessíveis a um público alargado, uma vez que as suas publicações se encontram disponíveis em papel e na Internet.

Criada em 1980 por iniciativa da Comissão Europeia, a Rede Eurydice, parte integrante do Programa Sócrates desde 1995, é constituída por uma Unidade Europeia, sediada em Bruxelas, e por Unidades Nacionais geralmente inseridas no respectivo Ministério da Educação. A Rede contribui para a cooperação em educação, quer através do intercâmbio de informação sobre as políticas e sistemas educativos, quer pela realização de estudos sobre assuntos de interesse comum.

EURYDICE é uma rede dinâmica e interdependente, cujo trabalho resulta dos contributos de todas as Unidades. A Unidade Europeia coordena as actividades da Rede, redige e assegura a difusão da maior parte das suas publicações, concebe e gere as bases de dados EURYDICE e o seu sítio na Internet. As Unidades Nacionais procedem à recolha de dados, contribuem para a sua análise e diligenciam para que o resultado do trabalho realizado seja levado ao conhecimento dos grupos-alvo nos respectivos países.