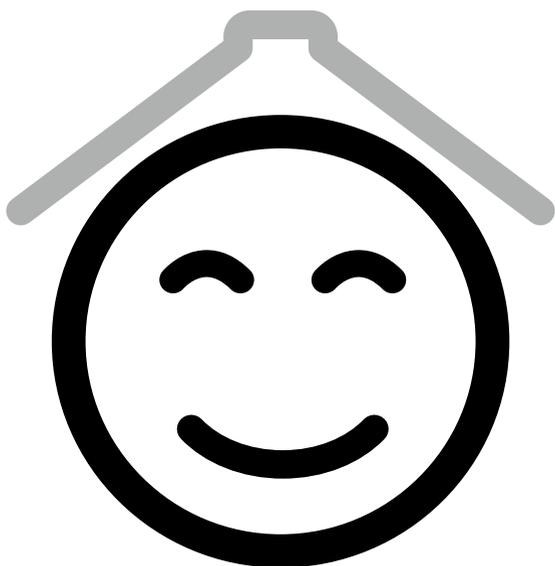


AS NOVAS ESCOLAS



Margaret E. Raymond
Simon J. Steen
Alexandre Homem Cristo

Prefácio de Paulo Guinote



Título: *As Novas Escolas*

Prefácio: Paulo Guinote

Autores: Margaret E. Raymond, Simon J. Steen, Alexandre Homem Cristo

Tradução: Joana Matias

Revisão: Hélder Guegués

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-Chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Novembro de 2012

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012

Impressão: Guide Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8424-62-4

Depósito Legal n.º: 35113/12

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Rua Tierno Galvan, Torre 3, 9ºJ

1070-274 Lisboa

Telf: 21 381 84 47

ffms@ffms.pt

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

AS NOVAS ESCOLAS

Margaret E. Raymond

Simon J. Steen

Alexandre Homem Cristo

Prefácio de Paulo Guinote

- 7** O DIREITO A ESCOLHER, O DEVER DE INFORMAR
Paulo Guinote
- 21** O QUE SE PODE APRENDER COM AS *CHARTER SCHOOLS* NOS ESTADOS UNIDOS?
Margaret E. Raymond
- 59** PROPRIEDADE, AUTO-ORGANIZAÇÃO
E DIVERSIDADE COMO AS PRINCIPAIS
CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INDEPENDENTES
Simon J. Steen
- 91** AUTONOMIA E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS
Alexandre Homem Cristo

O DIREITO A ESCOLHER, O DEVER DE INFORMAR¹

Paulo Guinote²

1.

Estamos a viver um período em que a Educação volta a estar no centro de um aceso debate sobre diversos aspectos relacionados com a eficácia do investimento feito e sobre a melhor forma de os gerir, de organizar as escolas, os seus recursos humanos e o próprio currículo. A Educação, em especial ao nível não superior, é refém recorrente de modas, fórmulas apresentadas como quase mágicas para o sucesso, que se revelam passageiras, nos casos mais benignos, ou mais

1 Este prefácio reorganiza e diversos elementos do meu artigo «Até que ponto há liberdade na liberdade de escolha?», publicado no anuário XXI – *Ter Opinião* da FFMS (disponível em <http://www.ffms.pt/evento/285/ate-que-ponto-ha-liberdade-na-liberdade-de-escolha>) e dos contributos que produzi para o debate *online Liberdade de Escolha no Ensino para Todos: Sim ou Não?*) disponível em <http://www.ffms.pt/debate/316/liberdade-de-escolha-no-ensino-para-todos-sim-ou-nao>).

2 Professor do ensino básico. Doutorado em História da Educação.

obstinadamente persistentes, quando conseguem dominar o aparato ideológico dominante.

Os defensores de cada nova tese, teoria ou, nos casos mais ousados, paradigma, aparecem como legitimamente convencidos de terem encontrado receitas infalíveis para a resolução da maioria, quando não a totalidade, dos problemas e bloqueios detectados de forma recorrente no nosso sistema educativo e, por isso mesmo, com a aspiração de a sua receita ser aplicada e rapidamente generalizada. Não é raro ouvirmos falar na necessidade premente de um “novo paradigma”, sendo o passado apresentado como uma sucessão de erros, fracassos, actos falhados, paradigmas arcaicos e anquilosantes. Para promover esse novo paradigma, colhem-se exemplos “de sucesso” no exterior e põe-se em prática uma estratégia de conquista do poder ou de posições relevantes no aparato político-administrativo com poder decisório na área da Educação. Organizam-se grupos de pressão, procuram seduzir-se os decisores (ou substituí-los) e a opinião pública com um conjunto de “evidências”.

Este processo aplica-se tanto a aspectos pedagógicos como organizacionais, não desprezando a própria estruturação curricular e o tipo de ofertas educativas. Determinados por princípios mais filosóficos ou mais economicistas, tais paradigmas prometem sempre o melhor dos mundos ou, pelo menos, um mundo incomparavelmente melhor do que aquele que existe, apostando no carácter apelativo da utopia.

Mas, em todo este processo, em especial num regime democrático, é essencial existir espaço, tempo e meios para o debate informado, seja entre os protagonistas de pontos de vista concorrentes e conflituantes, seja entre a opinião pública que é muito mais vasta do que a opinião publicada. E para esse debate é essencial a disponibilidade de informação, em quantidade, qualidade e diversidade, para que todos os

interessados possam formar a sua opinião e lhes seja possível tomar, a outro nível, tomar decisões fundamentadas.

O volume que agora se apresenta é exemplar a esse respeito, por facultar informação de qualidade e em diversidade, por nos permitir o contacto com experiências de novos modelos de escolas na Europa, mas também nos facultar conhecimento dos seus resultados nos Estados Unidos.

2.

A proposta de novas formas de organizar as escolas, em particular mas não exclusivamente as públicas, surgiu em Portugal nos últimos anos associada ao conceito de *liberdade de escolha*.

Liberdade e escolha. É difícil encontrar formulação mais concisa da essência do que deve ser uma plena cidadania democrática.

Ser livre.

Escolher.

Em qualquer área da vida dos indivíduos em sociedade é muito difícil negar que o princípio da liberdade de escolha parece cristalizar as aspirações mais nobres de uma vida democrática.

No entanto... liberdade e escolha precisam relacionar-se entre si de forma a que os indivíduos possam ser efectivamente livres para escolher. O que só é possível com base em condições que vão para lá da enunciação do princípio ou da sua tradução em decretos e portarias.

A liberdade de escolha precisa de ter instrumentos práticos de concretização, de modo que seja operacionalizada, testadas as suas alegadas qualidades, e detectados os seus eventuais defeitos.

A liberdade de escolha em Educação coloca-se principalmente em dois pontos: por um lado, a liberdade de escolher a escola por parte

dos alunos ou suas famílias; por outro, a liberdade de as escolas escolherem os seus alunos. Só com estes dois elementos podemos ter uma verdadeira liberdade de escolha em Educação. O problema é que estas duas liberdades conduzem a uma situação de potencial conflito e fricção, pois a segunda pode limitar em muito a primeira.

É necessária uma definição do que se entende por liberdade, uma liberdade que implica limites, pois nenhuma liberdade pode ser absoluta se atropelar a liberdade alheia. E são necessários meios (materiais e culturais) para que a liberdade de escolher de forma efectiva entre diferentes opções seja uma realidade. E é aqui que surge com importância decisiva o papel da informação e a função de informar. O dever de informar correctamente, para que a liberdade aconteça e a escolha seja consciente.

É enganador pretender que a liberdade pode ser exercida em pleno se os indivíduos, apesar de “livres”, não conhecerem o mundo no qual se movem e quais são as opções ao seu dispor. Quem olha em seu redor, sem outro conhecimento prévio, apenas vislumbra um leque reduzido de possibilidades de acção. A liberdade existe, mas apenas em tese ou potência, não como um direito passível de ser exercido de forma plena.

Pelo que o acesso à informação é fulcral para a liberdade. No momento presente, em Portugal, a possibilidade de liberdade de escolha é atreçoada por falta de informação ou por alguma manipulação daquela que é facultada. O debate está demasiado entrincheirado em posições marcadamente ideológicas e condicionado por concepções muito rígidas do que deve ser a escola pública (outra fórmula que, de tão ampla, nem sempre é esclarecedora ou operacional) ou do que pode vir a ser a liberdade de escolha. E isso passa-se tanto a respeito da realidade nacional, como no que concerne às opções conhecidas a partir do exterior.

A nível interno, é escassa a informação disponibilizada pelo poder político sobre o desempenho e características das escolas. Não por falta

de informação, mas por aparente receio de a divulgar, guardada que está como se de um segredo de Estado se tratasse. É difícil escolher quando não se sabe exactamente o que se está a escolher ou quando quase tudo depende de impressões, de ouvir dizer, de lugares-comuns por demonstrar.

A nível externo, muita informação divulgada entre nós é filtrada por canais com interesses directos no assunto, pelo que nem sempre a fiabilidade é a maior. Há experiências, em especial de reformas educativas, apresentadas como de “sucesso” que só o são de forma parcial e que, nos próprios países de origem, estão a ser questionadas devido às suas insuficiências. Assim como nem sempre o leque de alternativas é alargado para lá de uns quantos casos seleccionados para provar um ponto de vista específico. Seja ele pró ou contra.

Não sendo possível uma completa pureza do olhar, uma objectividade neutral total, há, porém, a necessidade de a informação ser facultada aos indivíduos para que eles detenham os instrumentos informativos indispensáveis para serem livres e escolherem. Caso contrário, acabam por escolher o que querem que escolham e da liberdade apenas experimentam a enunciação.

3.

Neste breve contributo para o debate, gostaria de distinguir dois planos da análise da questão, sendo que um deles ainda se deve segmentar. O plano da teoria, do debate das ideias, e o plano concreto da prática. Em termos teóricos, a liberdade de escolha é um princípio praticamente inatacável. Os indivíduos devem ter o direito de escolher o que consideram melhor para si e para os seus, na Educação e não só. No entanto, mesmo no plano teórico, temos a questão óbvia de a liberdade não poder ser

concebida como um direito absoluto e independente da necessidade de a limitar quando entram em conflito diferentes liberdades, seja o conflito dos vários indivíduos entre si, seja o conflito da liberdade individual com os interesses da comunidade envolvente.

Por outro lado, na prática, colocam-se problemas concretos decorrentes do que atrás ficou exposto: a liberdade dificilmente pode ser vivida de forma absoluta e plena sem que regras a condicionem e, de algum modo, a limitem. É errado pensar que o liberalismo significa que a liberdade de escolha é total, algo que nem os princípios libertários conseguiram, alguma vez, concretizar. Há a necessidade de regulações externas, de regras a seguir, princípios de convivência a respeitar. Passando para a realidade concreta da liberdade de escolha em Portugal em 2012, é necessário admitir que ela não existe, nem acredito que venha a existir num horizonte próximo, tendo em conta as medidas que estão a ser aplicadas, incluindo as que a invocam como objectivo. Limitando-me à própria oferta pública, qualquer possibilidade de maior liberdade de escolha vai sendo progressivamente cortada à medida que a diversidade dessa oferta se reduz e limita por acção de um movimento de concentração escolar que visa a padronização, a indiferenciação e a automatização dos projectos educativos e dos modelos de gestão administrativa e pedagógica das escolas. A verdade é que, em meu entender, em 2012, a liberdade de escolha em Educação é menor do que alguma vez foi nas últimas décadas. A centralização das decisões em Educação atingiu níveis muito elevados, quando se prometia o aumento da autonomia. Tal como um modelo de gestão monolítico imposto a partir de cima, também as questões da autonomia organizacional das escolas têm sido determinadas a partir da tutela e não a partir das solicitações das bases, das agora chamadas unidades de gestão ou mesmo das tão evocadas comunidades educativas.

E essa é a forma errada de tratar estas questões. Impor sem informar. Legislar sem debater. Isso é a antítese da liberdade e da escolha.

4.

O artigo de Margaret Raymond é, de algum modo, o mais surpreendente de todos, mas exemplar no modo como informa, a partir de um estudo muito alargado de exemplos e que não escolhe apenas os casos convenientes ou felizes para suportar uma tese, e faz o ponto da situação da experiência das *charter schools* nos E.U.A., não ocultando as suas evidentes falhas.

É interessante conhecer que existem casos de sucesso, mas que, no seu todo, o balanço está longe de ser positivo. Enquanto 17 % das *charter schools* revelam um melhor desempenho do que as escolas públicas tradicionais, 37 % apresentam um desempenho pior e 46 % apresentam um desempenho semelhante. O que significa que os casos maus duplicam os bons e que, globalmente, as *charter schools* têm um desempenho abaixo da média das escolas tradicionais. Estes valores confirmam os de outros estudos conhecidos, com amostras menores e demonstram que, pior do que não apresentarem ganhos para os alunos, globalmente as *charter schools* falham no combate às desigualdades educativas em grupos de alunos que seriam o seu principal alvo, como é o caso das minorias étnicas e culturais (negros e hispânicos). Globalmente, as aprendizagens dos alunos não são beneficiadas por este modelo de escolas e, apesar de casos de sucesso, nos E.U.A., a média das *charter schools* é pior do que a das escolas públicas.

O que torna importante o debate sobre as razões porque uns casos são de sucesso (Indiana, Luisiana, Nova Iorque, por exemplo) e outros não. No estudo focam-se apenas aspectos de tipo mais institucional

(se há limites ao número de *charter schools*, quantos níveis de decisão existem para as autorizar...), mas não outros como a dimensão das escolas, o seu contexto socioeconómico, o tipo de pedagogia adoptada, o tipo de instituição que gere cada escola.

Estudar essas variáveis e integrá-las na análise seria muito interessante e poderia fornecer pistas muito importantes para um roteiro sobre o modo de tirar o melhor partido deste modelo alternativo de gestão das escolas. Fica claro, contudo, que, em si mesmas, as *charter schools* permitem maior diversidade na oferta, permitem uma maior liberdade de escolha, mas não garantem melhor desempenho ou melhores aprendizagens dos alunos. Isso pode acontecer, mas é numa minoria de casos. Ou seja, a fórmula não funciona só por si, funciona dentro de condições específicas que é necessário estudar com maior profundidade.

O texto de Simon Steen, director-geral da Associação Holandesa de Escolas Independentes, traça o cenário da actual experiência holandesa, muito marcada pela necessidade de se adaptar às novas condições de um Estado Social em crise e de responder a pressões sociais e políticas de diferentes origens e com matrizes ideológicas conflituantes, desde a relação com as comunidades imigrantes até à própria relação com a Europa.

É um testemunho que parte de um olhar particular, que procura explicar e fundamentar uma experiência específica, mas que o faz com uma capacidade informativa assinalável, destacando de modo claro a singularidade holandesa:

Embora todos os países europeus reconheçam a educação independente ou escolas independentes, os Países Baixos são únicos pois as suas escolas independentes são financiadas pelo Estado a 100 %, e formam a

maioria. Na maior parte dos outros países europeus, a educação independente ocupa uma posição minoritária e as escolas independentes são vistas à luz da protecção dos direitos das minorias. Na Holanda, a auto-organização e autogestão tornaram-se os princípios de base.

À semelhança da Finlândia, a Holanda também pretende que o seu modelo educativo se torne um “artigo de exportação”. Mas não é um modelo simples, que resuma a sua diferença à combinação de uma gestão privada financiada por dinheiros públicos. Desde logo é um modelo que aposta na proximidade e na pequena dimensão das unidades a gerir, pois essa é a melhor forma de envolver todos num trabalho comum de sucesso. Uma ideia que, infelizmente, entre nós não parece sensibilizar muito os decisores na última década:

As direcções das escolas são de uma forma geral pequenas, dando a líderes escolares inspirados espaço de manobra para que estes, por seu lado, possam proporcionar condições para a perícia e envolvimento do professor.

O texto de Alexandre Homem Cristo, conhecido defensor do princípio da liberdade de escolha, faz a síntese de algumas experiências recentes nos E.U.A., na Inglaterra e na Suécia, apresentando formas tidas como novas de organizar a gestão financeira e pedagógica das escolas. Algumas delas são recuperações de modelos tradicionais de escolas livres, com uma forte ligação ao seu meio social local, outras são experiências inovadoras que pretendem romper o que se considera ser o espalhamento limitador de uma rede pública demasiado centralizada e uniforme. Das escolas livres suecas às academias inglesas, passando por alguns exemplos de escolas com contrato (*charter schools*) americanas, são apresentados os traços essenciais da sua origem, modelo de

funcionamento e vantagens para os alunos e as comunidades educativas. Percebe-se que quanto mais flexíveis e ajustadas ao meio forem as experiências, maior será o sucesso ou a satisfação das famílias e alunos.

É um interessante contributo para um debate que se pretenda esclarecido, não dogmático, ao qual não falem os argumentos contraditórios sobre as limitações de cada modelo e a necessidade de os contextualizar:

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

5.

Perante estas dúvidas, estes resultados ambíguos, estaremos condenados de forma inapelável a não avançar na direcção certa? A ficarmos imobilizados e estagnados, à espera da solução ideal com todos os parâmetros certos? A não ousar a mudança, a inovação, com receio do erro?

Não necessariamente. Estamos é avisados quanto aos obstáculos que é necessário remover para que avancemos com um mínimo de segurança, quanto aos erros cometidos por outros, e principalmente estamos mais do que alertados quanto aos erros em que somos reincidentes e que nos habituámos a lamentar *a posteriori*, sem que alguma vez alguém seja responsabilizado. E esses erros passam, em muitos casos, por uma utilização parcelar da informação disponível e pela adopção de soluções em que se ocultam os aspectos negativos.

As novas escolas não são melhores apenas por serem novas, seja no modelo de gestão, seja nas instalações. A novidade nem sempre assegura a qualidade, mesmo quando as condições o parecem apontar. São necessários estudos de acompanhamento dos alunos ao longo da sua vida escolar, no sentido de perceber a evolução do seu desempenho e que factores são determinantes para o seu (in)sucesso, conforme os contextos.

Na rede pública de ensino, tal como na rede privada, é importante criar mecanismos reguladores e fiscalizadores que assegurem que a liberdade de escolha não é tomada como refém dos mais poderosos, acentuando fenómenos de agravamento das desigualdades e segregação. Algo que já é visível, em especial nos espaços urbanos, onde as escolas secundárias com melhor posicionamento nos *rankings* são obrigadas (ou aderem de moto próprio) a mecanismos informais de selecção dos alunos com melhores percursos educativos ou mais garantias de sucesso no sentido de se manterem competitivas em relação às escolas privadas e à concorrência na própria rede pública.

Para que se concretize entre nós uma verdadeira liberdade de escolha em matéria de Educação, julgo ser essencial recolher e analisar com objectividade a informação disponível sobre as experiências em curso em outros países, tentando perceber o que pode e deve ser aplicado entre nós e o que é pouco aconselhável, o que pode e deve ser experimentado de forma controlada e com um período razoável de monitorização e o que pode ser generalizado com alguma rapidez.

O que funciona numa sociedade com baixos níveis de desigualdade como a sueca pode encontrar obstáculos em Portugal, mas algumas experiências de sucesso em zonas urbanas problemáticas e de grande diversidade étnica e cultural dos E.U.A. podem servir como inspiração para projectos de intervenção em zonas com traços similares nas nossas maiores áreas urbanas.

Também é importante perceber que as regras de criação, funcionamento e avaliação destas novas escolas devem ser flexíveis e transparentes. Que devem ser pensadas em função das necessidades específicas das comunidades educativas onde se vão inserir e não de acordo com os interesses empresariais ou económicos dos promotores. Que não devem seguir valores médios de financiamento por aluno ou turma, mas adequem-se às valências disponibilizadas aos alunos. Que o princípio democrático da igualdade de acesso deve ser combinado com o princípio, igualmente democrático, do direito à diferença.

Por fim e embora pareça óbvio, nem sempre é respeitado pelos decisores políticos o valor da qualidade do serviço público, seja gerido directamente pelo Estado ou contratualizado com os privados, e não meramente o princípio do menor encargo possível com algo que tem um valor que vai para além do simples materialismo contabilístico.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

**O QUE SE PODE
APRENDER COM
AS *CHARTER*
SCHOOLS NOS
ESTADOS UNIDOS?**

Margaret E. Raymond

O QUE SE PODE APRENDER COM AS *CHARTER SCHOOLS* NOS ESTADOS UNIDOS?

Margaret E. Raymond

Introdução

Há vinte anos, a primeira *charter school* nos Estados Unidos, City Academy, abriu as suas portas em St. Paul, Minesota. A City Academy tinha recebido uma das oito licenças para formar escolas orientadas por resultados e centradas nos alunos, possíveis graças à legislação aprovada em 1991 (A. Consoletti, 2012). Desde então, com mais de 5500 *charter schools* nos Estados Unidos, 41 estados e o Distrito de Colúmbia têm agora leis que permitem a operacionalização das *charter schools* (T. Ziebarth *et al.*, 2011). Mais de dois milhões de alunos frequentam agora *charter schools* (National Alliance for Public Charter Schools, 2011a).

As *charter schools* partilham uma característica crucial: os pais inscrevem voluntariamente os filhos nestas escolas. A inscrição requer uma escolha activa dos pais em nome dos seus alunos. (Isto não quer dizer que pais com crianças em escolas públicas tradicionais não façam

uma escolha, mas as proporções dos que o fazem são menos conhecidas e menos certas.)

As *charter schools* representam uma mistura de aspirações. Como alternativa às escolas públicas tradicionais, oferecem a oportunidade de experimentar e inovar; muitas *charter schools* foram iniciadas por grupos de professores à procura de novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem. De uma forma geral, as *charter schools* procuram produzir resultados superiores para os alunos, fazendo assim um esforço para melhorar a educação pública nos Estados Unidos. As *charter schools* carregam a esperança de um desempenho melhorado para populações historicamente desfavorecidas, mais especificamente minorias hispânicas ou negras na América, estudantes pobres ou com necessidades educativas especiais. As *charter schools* têm um lugar proeminente no panorama das cidades norte-americanas por esta razão. Por fim, as *charter schools* são consideradas como um instrumento de competição e muitos políticos esperam que estas exerçam pressão sobre as escolas tradicionais nas suas comunidades para que estas melhorem, para não perderem alunos para as primeiras.

Apesar de duas décadas de experiência, um exame rigoroso das *charter schools* e do seu papel na política educativa dos Estados Unidos apenas teve lugar nos últimos cinco anos. Neste estudo, apresentaremos dados relacionados com três questões:

- Como é o desempenho das *charter schools* em relação às outras opções que os alunos têm?
- Existem instrumentos políticas óbvias que influenciem o desempenho das *charter schools*?
- Podem as *charter schools* contribuir para colmatar falhas existentes no desempenho de alunos de cor e em situação de pobreza?

Utilizando o rendimento académico como indicador de análise, o histórico do desempenho das *charter schools* é decididamente misto. No entanto, existem vários factores sob o controlo dos decisores políticos que lançam as condições para um desempenho mais forte e que, se adoptados, melhoram o progresso dos alunos das *charter schools*. Por outro lado, resultados mais fortes das *charter schools* não melhoram apenas as trajectórias de aprendizagem dos alunos que servem, mas também provocam melhorias no desempenho das escolas com as quais competem. O conjunto de evidências sugere que os decisores políticos podem utilizar uma política de escolha escolar e de competição escolar para melhorar os sectores educativos.

Uma Curta História das *Charter Schools* nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, a política educativa está maioritariamente sob a autoridade do governo dos 50 Estados e do Distrito de Colúmbia. As constituições individuais dos Estados incluem a responsabilidade de fornecer educação aos seus cidadãos, variando a forma como este dever deve ser atingido. A escola pública tradicional dos Estados Unidos é uma unidade operacional de uma agência local de educação, operando sob os auspícios da educação estatal, e normalmente tem a forma de uma escola distrital gerida por um superintendente e governada por uma direcção eleita pelo distrito.

As *charter schools* são escolas públicas primárias e secundárias que operam sob um contrato de desempenho fora do controlo normal dos distritos escolares (Wikipedia, 2011). Aqueles que desejarem iniciar uma *charter school* têm de candidatar-se a uma entidade legislada, conhecida como “autorizadora”, que tem a autoridade de emitir um contrato – chamado de *charter* – aos candidatos com os critérios para

operacionalizar uma escola. O “autorizador” mais comum é a agência educativa local, que irá em última análise competir com uma *charter*, mas, em alguns Estados, universidades ou agências não governamentais também podem servir como autorizadoras. Historicamente, os Estados têm dado fraca orientação sobre como os autorizadores deveriam executar os seus deveres, um ponto que se tornará evidente no desempenho das *charter schools* apresentado em baixo.

Uma vez fornecido o contrato, os operadores estão isentos de uma variedade de leis, regras, regulamentos e exigências aplicáveis às outras escolas. É-lhes garantida autonomia das hierarquias típicas de fiscalização, muitas vezes funcionando como uma corporação privada sem fins lucrativos, com uma direcção em separado. Com a autonomia que têm, devem organizar e executar um plano escolar de sucesso. A flexibilidade de que gozam dá azo a diferentes modelos escolares, desde colégios preparatórios rigorosos a escolas bilingues, escolas com programas centrados em matérias como ciências ou artes ou modelos com base em projectos centrados na comunidade. Têm de recrutar activamente alunos para as suas escolas. São responsáveis por todas as contratações e despedimentos, gestão fiscal e operações da escola.

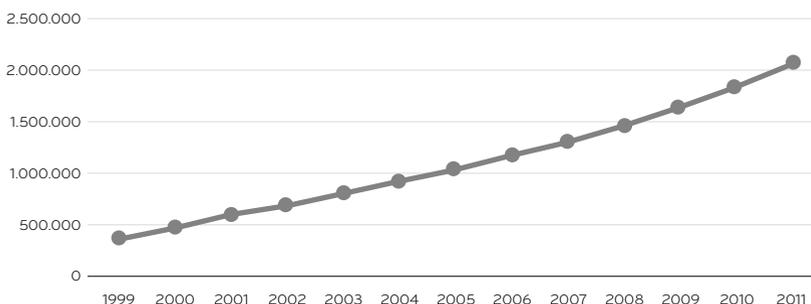
Em troca de autonomia, as *charter schools* concordam com um termo de contrato fixo e com a obrigação de atingir padrões de desempenho. Embora as especificidades dos padrões de desempenho variem muito, a filosofia geral é de que se as *charter schools* não estão a servir as necessidades académicas dos seus alunos, o que é medido por um teste obrigatório anual feito pelo estado, não lhes deve ser permitido continuar a funcionar por mais um contrato.

Os Estados adoptaram esta legislação contratual em alturas diferentes nos últimos vinte anos e permitiram que as *charter schools* se desenvolvessem a ritmos diferentes. De notar é que em Estados em

que existiu uma forte oposição às *charter schools* da parte dos interesses educativos tradicionais, um compromisso comum foi impor limites ao número de contratos que poderiam ser concedidos anualmente ou no total. Estes limites, chamados de *caps*, distorceram os sinais de mercado tanto para operadores como para pais. Desde 2008, os Estados foram persuadidos a alterar os seus limites para se tornarem elegíveis para novos programas federais de financiamento.

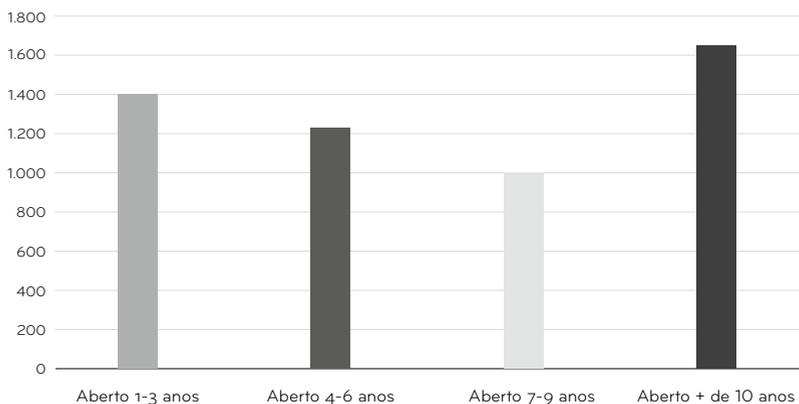
Como mostra o Gráfico 1, as *charter schools* educaram mais de dois milhões de estudantes em 2011-2012, o último ano lectivo. Estes números representam cerca de 3,7 % da população estudantil americana das escolas públicas (National Alliance for Public Charter Schools, 2011b). O cenário demonstra uma breve aceleração no número de estudantes, coincidente com um número de novos Estados a adoptar esta legislação de contrato e um novo enfoque na promoção do crescimento e multiplicação de organizações *charter* com fortes índices de desempenho.

Gráfico 1. Número de Estudantes Inscritos nas *Charter Schools* Americanas por Ano



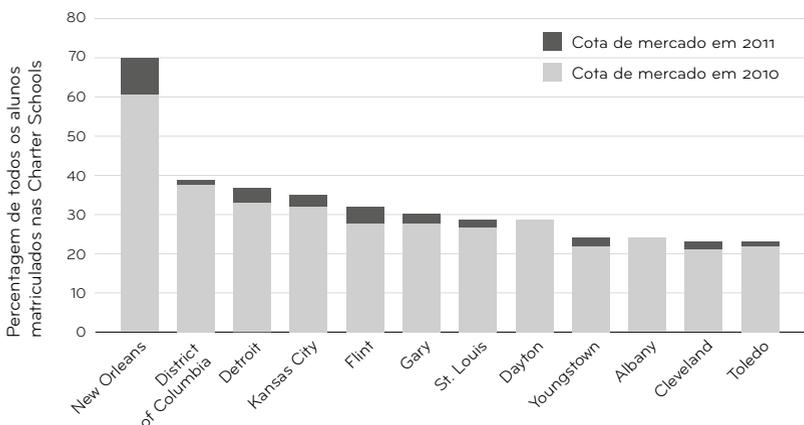
O *timing* diferente da existência de legislação que permita estas escolas, o ritmo de crescimento e relaxamento das restrições de mercado combinaram-se para criar um mercado extremamente dinâmico, como se pode ver no Gráfico 2. Mais de um quarto das *charter schools* têm menos de cinco anos, e de uma forma geral 300 novas *charter schools* abrem todos os anos.

Gráfico 2. Número de *Charter Schools* por Idade do Estabelecimento de Ensino



Além disso, estas escolas constituem proporções muito diferentes dos seus mercados locais, como mostra o Gráfico 3. Em Nova Orleães, por exemplo, a maior parte dos alunos das escolas públicas frequenta *charter schools*. Isto comparado com uma fracção de mercado de cerca de um quarto para Albany, NI, Cleveland, OH ou Toledo, OH. À medida que as fracções de mercado aumentam, aumenta também a oportunidade de testar que mecanismos de mercado aparecem nessas comunidades.

Gráfico 3. Cidades Americanas com o Maior Número de *Charter Schools*



Desafios na Medição dos Efeitos das *Charter Schools*

Os pormenores dos desafios metodológicos do estudo das *charter schools* foram explorados noutras publicações e estão para lá do âmbito desta visão geral. No entanto, alguns comentários preliminares são úteis para enquadrar a apresentação de dados nas secções seguintes.

Em primeiro lugar, o carácter dinâmico do sector das *charter schools* significa que existem muitas partes em movimento e que influenciam as estimativas de desempenho. Novas escolas que abrem, desempenhos baixos que fazem fechar as portas, novos Estados que permitem a abertura destas escolas, tudo isto influencia as estatísticas de formas diferentes e em alturas diferentes. Este facto sublinha a necessidade de utilizar um método consistente em todos os Estados e ao longo do tempo para minimizar efeitos confusos.

Em segundo lugar, não é possível comparar as *charter schools* com as escolas tradicionais, num nível de escola a escola (J. Betts, Hill, P. T. and The Charter School Achievement Consensus Panel, 2006). As *charter*

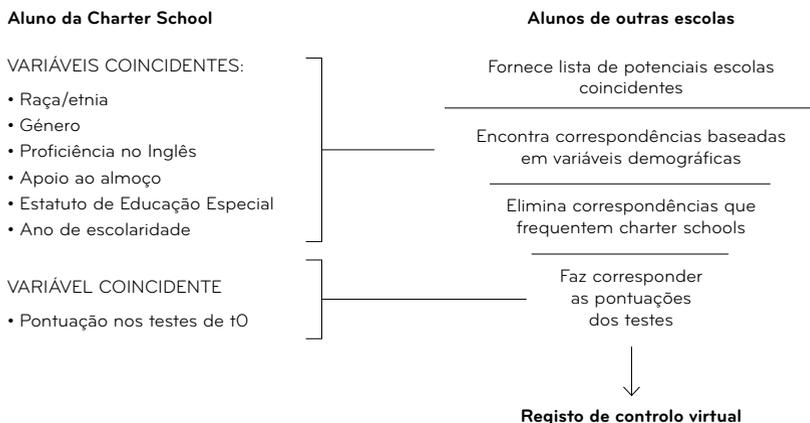
schools almejam apresentar opções educacionais para os pais e, por conseguinte, podem não atrair um corpo de alunos semelhante ao das escolas tradicionais. Além disso, os pais podem ter diferentes interesses; alguns pais podem procurar uma *charter school* para o seu filho porque o aluno não está a ter sucesso na escola vizinha, enquanto outros podem desejar um cenário que desafie e motive os seus alunos proficientes a atingir níveis mais altos de realização. Também, porque algumas diferenças de motivação parental podem acompanhar as escolhas activas que os pais de *charter schools* fazem tendo em vista a educação dos seus filhos em comparação com pais de escolas tradicionais (embora este ponto esteja aberto a debate), podem existir diferenças subjacentes no passado dos alunos que podem afectar as medidas de desempenho das *charter schools* (Eric A. Hanushek, 2006). Por causa destas preocupações, deve existir um estudo justo e equilibrado das *charter schools* ao nível dos alunos e deve haver um grande cuidado para assegurar que as comparações estejam o mais próximas possível dos alunos das *charter schools*, excepto na diferença de inscrição nas escolas.

Uma forma importante de conseguir esta comparação é assegurar que o aluno da *charter school* e o aluno com o qual se compara têm o mesmo ponto de partida observado, medido em notas em testes padronizados de conhecimentos. Uma pontuação de base incorpora tanto os impactos escolares anteriores na história do aluno como o passado familiar, para que dois alunos com a mesma nota sejam considerados como equivalentes à partida para fins de aferição de diferenças na educação subsequente.

Criámos um Registo de Controlo Virtual (VCR) para cada aluno de uma *charter school*. O VCR é muitas vezes referido como “gémeo virtual” e é uma amálgama da experiência de estudantes de escolas públicas reais que frequentam as escolas que os estudantes das *charter schools*

frequentariam caso não estivessem nas *charter* (Devora Davis and Margaret Raymond, 2012). Para cada aluno de uma *charter school* é encontrado um par, tendo em conta a demografia, resultados escolares, nível de aprendizagem de Inglês, inclusão em serviços de educação especial ou elegibilidade para apoio nas refeições, que serve como indicador de pobreza. Além do mais, apenas os alunos das escolas públicas tradicionais que *também* correspondam em notas em testes anteriores são considerados para serem incluídos no registo do VCR. Assim, um aluno de uma *charter school* e os seus vários “gémeos”, todos começam no início de um ano lectivo em posições idênticas, excepto no tipo de escola em que se matricularam. No final do ano lectivo, faz-se a média dos resultados dos testes finais de ano de todos os “gémeos” e o registo do VCR serve então para comparar com cada aluno da *charter school*. Esta abordagem é apresentada no Gráfico 4.

Gráfico 4. Correspondência de Alunos de *Charter Schools* via Registo de Controlo Virtual



Um estudo recente e rigoroso da *Mathematica Policy Research* descobriu que a abordagem do VCR produzia os mesmos resultados que os estudos experimentais e equiparava-se a outras técnicas de investigação quase experimental, por isso podemos ter confiança interna na validade dos testes dos efeitos das *charter schools* (Kenneth Fortson *et al.*, 2012). Além do mais, sendo o registo do VCR possível para cerca de 85 % dos alunos das *charter schools*, a sua utilização também oferece uma validade externa superior para o estudo.

Nesta análise, estudamos o crescimento académico dos alunos como reflectido no desempenho nos testes de Leitura e Matemática; as pontuações dos testes são padronizadas todos os anos para cada ano escolar e disciplina. Um registo representa um ano de experiência para um aluno numa dada disciplina; a nossa análise global em 15 Estados e o Distrito de Colúmbia inclui mais de 1,7 milhões de registos. Testamos no desempenho em Leitura e Matemática separadamente. Isto permite-nos comparar as melhorias anuais do desempenho das *charter schools* comparando-as com as escolas públicas tradicionais ao longo do tempo e em todos os Estados. Os nossos resultados são apresentados em unidades de desvio-padrão.

Dados acerca das *Charter Schools*

Antes de 2009, as provas de eficiência das *charter schools* eram limitadas a estudos num único Estado, tornando difícil discernir que factores influenciavam as diferenças que emergiam em certas localidades (Winnie P. C. Chan, 2003, Dan D. Goldhaber, 1999, Jerry Horn e Gary Miron, 1999, R. W. Zimmer, 2003). A RAND Corporation quebrou a tendência com um estudo feito em várias localidades, em oito cidades no início de 2009 (Ron Zimmer *et al.*, 2009). Em Junho desse ano, o CREDO lançou *Multiple Choice: Charter School Performance in 16*

States (Center for Research on Education Outcomes, 2009). Os Estados foram estrategicamente escolhidos de forma que fornecessem dados de estudo quão alargados quanto possível; foi incluído o Minnesota pela sua importância histórica, Arizona, Califórnia, Florida e Texas foram incluídos por causa do vasto número de *charter schools* em cada Estado e outros foram escolhidos pelo seu pobre desempenho anterior em sistemas de escolas públicas. Pela primeira vez, foi apresentado o grande plano das *charter schools*, incluindo comparações entre Estados e uma análise global das escolas *charter* no seu todo.

Vale a pena notar que vários Estados e a cidade de Nova Iorque não se juntaram ao estudo inicial mas pediram estudos individualizados subsequentes (CREDO, 2011a, 2010, 2011b). Os resultados completos estão disponíveis no *website* da CREDO, incluídos neste texto nas comparações específicas de cada Estado, mas não estão incluídos nos resumos globais que apresentámos aqui. Ao invés, analisamos as três questões que formulámos para este texto.

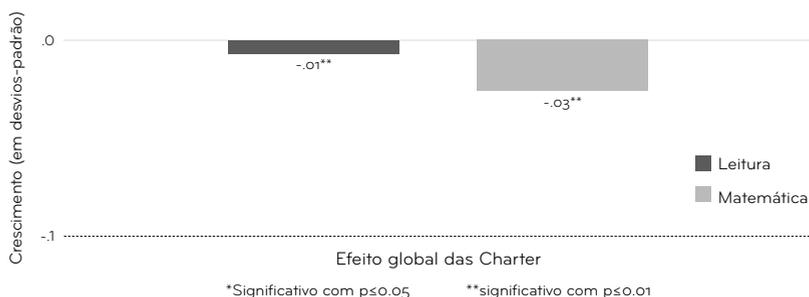
Como se comportam as *charter schools* em relação às opções alternativas que o aluno possui?

Porque as *charter schools* se vêem como parte de um “movimento” nacional, foi apropriado agregar os resultados de todas as jurisdições separadas num perfil nacional. Notoriamente, as 16 jurisdições perfaziam apenas 40 % dos Estados, mas quando a quota de todas as *charter schools* é considerada, a percentagem sobe para 78 %. Portanto, uma estimativa geral do seu efeito na aprendizagem dos alunos é ao mesmo tempo de valor e apoiada pelos dados disponíveis.

Na Imagem um temos a comparação do impacto anual da frequência das *charter schools* com a sua gémea virtual, o que representa um

ano similar nas escolas públicas tradicionais, que os alunos das *charter schools* teriam frequentado. Se juntarmos toda a experiência das *charter schools* e a compararmos com a experiência equivalente no grupos de Comparação Virtual, os resultados são ligeiramente negativos para ambas as disciplinas, Leitura com um desvio-padrão de $-.01$ e Matemática com desvio-padrão de $-.03$.

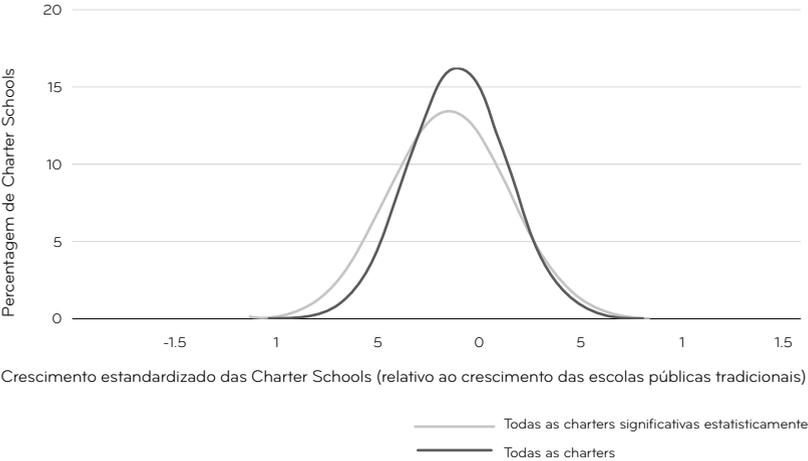
Imagem 1. Aprendizagem Anual de um Aluno nas *Charter Schools* Americanas



Outra forma de mostrar estes resultados globais é examinar como cada *charter school* desempenha as suas funções em relação ao seu próprio grupo de comparação. Como cada aluno das *charter schools* tem o seu gémeo, estes podem ser agrupados em paralelo com cada *charter school* e servir de comparação sobre o modo como cada *charter school* desempenha as suas funções ao nível escolar. Sabendo que a qualidade da educação pública varia por todos os Estados Unidos, esta abordagem compara as *charter schools* com as suas próprias comunidades. A curva baseia-se em mais de 2400 pares de *charter schools* e os seus opostos directos. Referimo-nos a esta comparação como “curva de

qualidade”, mostrada na Figura 2. A Curva de Qualidade dá origem à conclusão única que tem sido repetida tanto por defensores como por críticos, o chamado busílis do estudo: 17 % das *charter schools* têm resultados estatisticamente melhores que os seus pares tradicionais, 46 % são indistinguíveis e 37 % são significativamente piores.

Imagem 2. Curva de Qualidade das *Charter Schools*



37 % das charter schools são piores
46 % das charter schools têm o mesmo desempenho
17 % das charter schools são melhores

Estes dados contam a história das *charter schools* em três segmentos diferentes. Os 37 % que são piores que as escolas tradicionais suas homólogas representam a autorização lassa. As organizações investidas com o poder oficial de permitir as *charter* têm duas funções

distintas e relacionadas; a primeira, de selecionar os candidatos qualificados para abrirem *charter schools* e, a segunda, a de impor uma fiscalização séria do desempenho da *charter school* no final do período e antes da sua renovação. Estes 37 % das *charter schools* existentes atrasam o desempenho dos seus pares locais – especialmente dado o contrato de “flexibilidade para responsabilidade” – o que sugere que os autorizados de *charter schools* achem mais fácil dizer “sim” do que dizer “não”. Talvez este resultado não surpreenda quando consideramos a oposição política ao fecho de escolas em bairros difíceis, mas numa visão mais alargada sugere que os autorizados estão a trocar o “evitar da dor” a curto prazo pelo interesse público a longo prazo.

O grupo do meio, de 46 % que não diferem dos seus pares locais, conta a história da escolha escolar na sua forma mais simples. Pode pensar-se que estas escolas oferecem aos pais uma gama de modelos escolares para alargar as opções para as crianças. As diferenças na ênfase em temáticas como as artes ou ciência e tecnologia podem servir melhor os interesses das suas crianças e assim proporcionar uma melhor adequação do que aquela que o estudante da escola pública teria. (Contudo, é preciso notar que, apesar das vantagens da diversidade escolar, muitas das *charter schools* neste conjunto operam nas comunidades em maior desvantagem em termos académicos e económicos, de modo que serem similares às escolas públicas tradicionais significa um desempenho pobre no seu todo.)

O grupo mais pequeno, os 17 % das *charter schools* que têm melhor desempenho que os seus pares locais, conta a história otimista das *charter schools*. Esta é a história da “prova provada”. Este grupo inclui mais de 400 *charter schools* e mostra que são possíveis melhores resultados para os alunos americanos. Isto é especialmente encorajador quando mapeamos a localização destas escolas e vemos que são

preponderantemente localizadas em comunidades conhecidas historicamente por maus resultados de alunos de minorias e desfavorecidos. Os números redondos indicam que o bom desempenho das *charter schools* não pode ser desprezado como uma “casualidade” ou ocorrência isolada. Estas escolas fornecem provas concretas de que uma selecção cuidadosa do modelo escolar, bem desempenhado, pode afectar as trajectórias académicas dos estudantes americanos.

As *charter schools* podem contribuir para o colmatar de falhas existentes no sucesso de alunos de minorias e em situação de pobreza?

Os números redondos dão-nos uma base de dados importante para se fazerem outras comparações. Como um dos objectivos importantes das *charter schools* é proporcionar melhores resultados para alunos historicamente desfavorecidos a nível académico, uma comparação-chave examina os resultados, nestas escolas, de alunos de cor; daqueles que são economicamente desfavorecidos, e dos alunos que têm a língua inglesa como segunda língua. Estes grupos de alunos foram alvo de atenção especial durante décadas pelo apoio educativo federal e do Estado, mas não demonstraram progresso relevante, por isso o seu resultado quando ingressam em *charter schools* é de especial interesse.

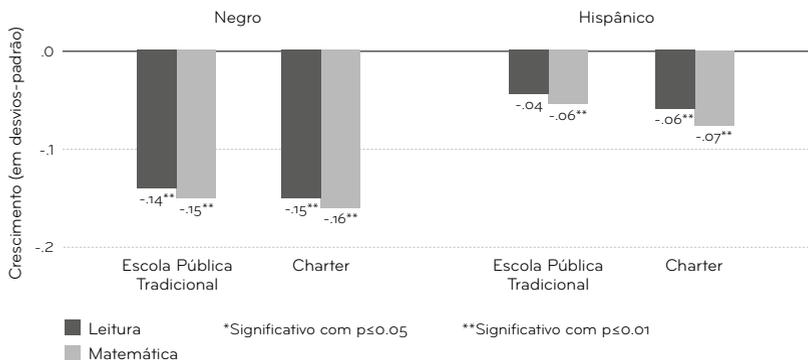
Em primeiro lugar, apresentamos os efeitos da educação nas *charter schools* em alunos de cor. Nestas comparações, estamos especialmente interessados nas diferenças de resultados de negros e hispânicos em comparação com os de alunos caucasianos – a diferença de resultados de raça/etnia. Mas como o resultado apenas reflecte parcialmente as diferenças existentes na prosperidade social e económica, os

legisladores focam-se na *diferença de aprendizagem* entre alunos para ver se as escolas contribuem para diminuir as diferenças de resultados.

Para também poder aferir os impactos das *charter schools* em comparação aos das escolas públicas tradicionais para estes grupos de alunos, a média do desempenho de aprendizagem atingido durante um ano por alunos caucasianos é considerado o padrão de comparação. Padronizando os resultados anuais de alunos caucasianos em escolas tradicionais públicas como zero, o desempenho tanto das *charter schools* como das escolas públicas tradicionais com negros e hispânicos é calculado em relação a essa base. Podemos ver na Imagem 3 que, no geral, os negros e hispânicos aprendem menos que os alunos caucasianos; tanto em Leitura como em Matemática, os gráficos mostram que os negros aprendem acima de -.1 desvio-padrão a menos que os caucasianos. No entanto, a diferença de resultado entre negros e caucasianos é maior em ambos os tipos de escola do que no caso da diferença entre hispânicos e caucasianos, cujos resultados de aprendizagem anuais são de forma geral 0,5 desvio-padrão menores que os da média de alunos caucasianos.

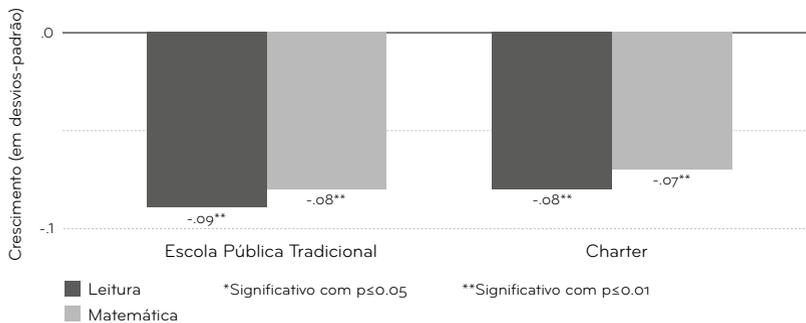
A comparação dos impactos na aprendizagem entre as *charter schools* e as escolas públicas tradicionais também são mostradas na Imagem 3. Tanto para os negros como para os hispânicos, a diferença de aprendizagem comparada com os caucasianos em geral nas *charter schools* é maior e a diferença é estatisticamente significativa em ambas as disciplinas, como se pode ver nas barras mais claras dos alunos de *charter schools*. Estas diferenças de aprendizagem representam o efeito em média em todos os alunos neste estudo, mas deve ser notado que existiu uma variação considerável nos efeitos medianos. Isto sugere que algumas escolas estão a produzir resultados fortes para os alunos de minorias mesmo que o efeito geral seja negativo.

Imagem 3. Diferenças Comparativas de Aprendizagem em Alunos Negros e Hispânicos em *Charter Schools*



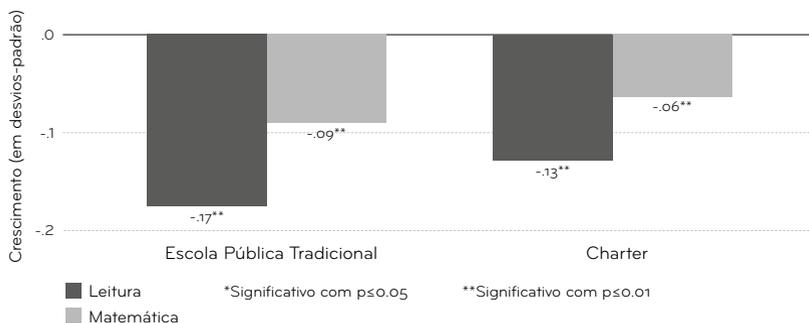
O resultado da aprendizagem em *charter schools* em contextos de pobreza apresenta um quadro diferente. Para fazer esta comparação, a média da aprendizagem dos alunos que não estão em situação de pobreza é utilizada como modelo para a comparação. A Imagem 4 mostra que os alunos pobres tanto em escolas públicas tradicionais como em *charter schools* têm ganhos de aprendizagem mais demorados do que os estudantes não pobres típicos. A magnitude da diferença de aprendizagem fica entre a do intervalo entre negros e caucasianos e entre hispânicos e caucasianos que acabamos de ver. No entanto, nas *charter schools* existe estatisticamente um fosso mais pequeno do que acontece em estudantes pobres nas escolas públicas tradicionais, como se vê na Imagem.

Imagem 4. Diferenças Comparativas de Aprendizagem para Alunos de *Charter Schools* que vivem em pobreza



Os impactos na aprendizagem em alunos da língua inglesa são apresentados na Imagem 5. Como outros países, os EUA experienciaram um crescimento dramático do número de alunos que entram nas escolas públicas com outra língua materna que não a língua primária usada na instrução. Nesta análise, o modelo consiste na média dos ganhos de aprendizagem durante um ano para alunos falantes de inglês em escolas públicas tradicionais. Não é surpresa que alunos que estão a aprender inglês achem Leitura mais difícil que a Matemática, indiferentemente do tipo de escola em que andam. Mas estes alunos que estão em *charter schools* encontram-se melhor, com melhorias estatisticamente mais significativas na aprendizagem, em comparação com os seus pares das escolas públicas tradicionais. Isto é mostrado pelas barras para a aprendizagem em *charter schools* na Imagem 5.

Imagem 5. Diferenças Comparativas de Aprendizagem para Estudantes da Língua Inglesa em Alunos das *Charter Schools*



Os resultados nas imagens de 3 a 5 mostram que o registo do desempenho das *charter schools* nos subgrupos de alunos que suscitem maior preocupação foi variado. Em média, os ganhos académicos de negros e hispânicos têm sido melhores nas escolas públicas tradicionais em comparação com as *charter schools*. Mas o oposto é verdade para alunos em situação de pobreza e para alunos que estudam a língua inglesa. Uma pesquisa mais aprofundada é necessária para que se possam explorar as circunstâncias em que essas escolas conseguem produzir ganhos positivos para os seus alunos e determinar se as suas práticas podem ser transferidas para outras escolas.

Existem instrumentos políticos óbvios que influenciem o desempenho das *charter schools*?

Os legisladores nos Estados Unidos estão particularmente interessados em encontrar formas de melhorar os resultados da educação pública. Ter 50 jurisdições separadas com autoridade primária para

assegurar que a educação seja oferecida a crianças em idade escolar traduz-se em largas variações na forma como a política educativa é desenvolvida e executada. Esta heterogeneidade de práticas é tanto uma maldição como uma bênção.

É uma maldição se o objectivo for fornecer programas consistentes para todos os alunos com atributos comuns; cada Estado é responsável por desenvolver os seus próprios “remédios”. O governo federal tem capacidade limitada de atingir a consistência, pois contribui apenas com cerca de 10 % do orçamento educativo do ensino não superior de cada Estado (US Department of Education, 2012a). As recentes tentativas pela parte do Departamento de Educação americano para exercer maior influência sobre as políticas educativas dos Estados – fornecendo dotações competitivas acompanhadas por “pré-requisitos” legais – têm sido limitadas a um número de recursos relativamente reduzido (US Department of Education, 2012b). No entanto, a escolha de pré-requisitos foi estratégica, incluindo compromissos para mais tarde abrir os Estados à expansão das *charter schools*, desenvolver e utilizar sistemas de dados longitudinais para monitorizar o desempenho dos alunos ao longo do tempo e para desenvolver uma avaliação significativa do desempenho do professor. Assim, existe a possibilidade de que o impacto a longo prazo destas concessões seja maior que o benefício a curto prazo do financiamento extra.

A heterogeneidade de práticas nos diferentes Estados é uma bênção se for vista como um laboratório rico para a evolução política. Os departamentos de educação do Estado planeiam e põem em prática programas de formas diferentes e em alturas diferentes. No que toca às *charter schools*, esta variação é vista nas leis que as legislaturas do Estado adoptaram, assim como na forma como cada fiscalização das *charter schools* é planeada. Em ambos vemos a oportunidade de analisar a relação entre

opções de planeamento das políticas do Estado e a qualidade das *charter schools* que daí resultam.

A variação do desempenho nas *charter schools* por Estado ilustra a oportunidade de aprender a partir das diferenças de abordagem. É importante notar que os resultados específicos de cada Estado contabilizam as diferenças das características de alunos, por isso os efeitos mostram o “valor acrescentado” do ano isolado das *charter schools* na aprendizagem dos alunos. Os resultados específicos por Estado são apresentados nas imagens 6 a 9.

Imagem 6. Efeitos das *Charter Schools* na Aprendizagem por Estado

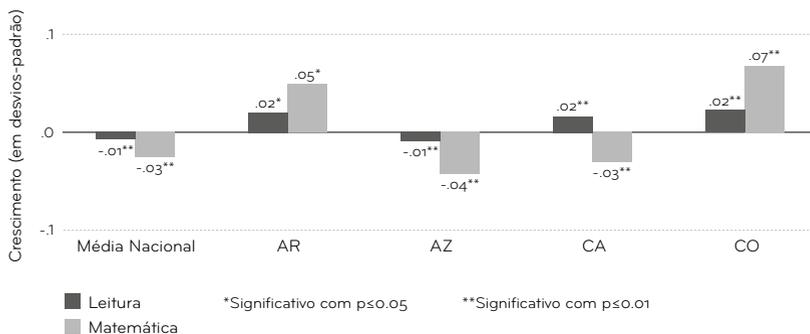


Imagem 7. Efeitos das *Charter Schools* na Aprendizagem dos Alunos por Estado

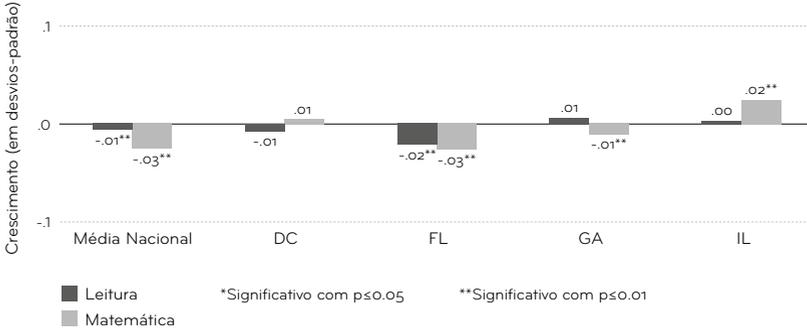


Imagem 8. Efeitos das *Charter Schools* na Aprendizagem dos Alunos por Estado

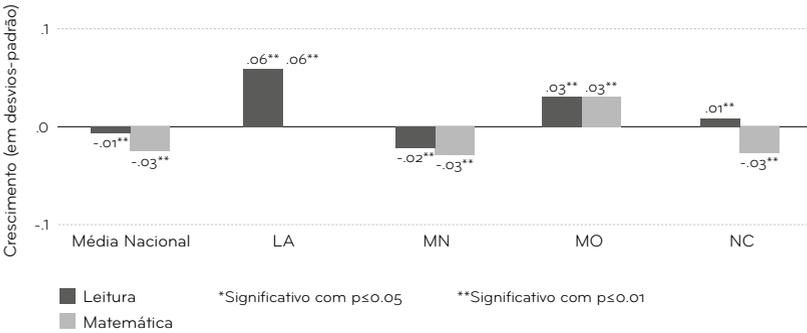
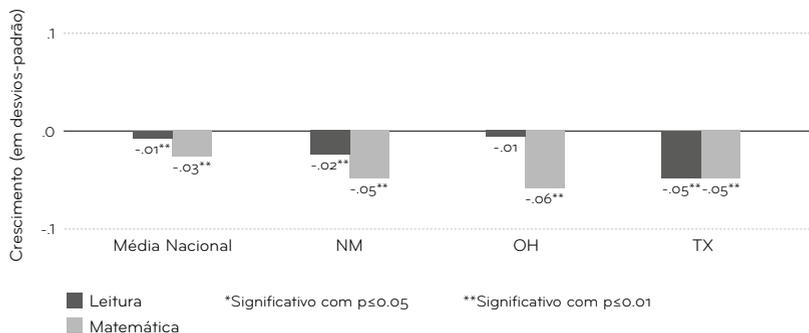


Imagem 9. Efeitos das *Charter Schools* na Aprendizagem dos Alunos por Estado



As diferenças de resultados são dramáticas. O Arcansas (AR), Colorado (CO) e Luisiana (LA) demonstram resultados francamente positivos nos impactos das *charter schools* na aprendizagem dos alunos. O Missouri (MO) também revelou resultados positivos, mas não tão fortes. Em forte oposição, no Arizona (AZ), Flórida (FL), Minesota (MN), Novo México (NM) e Texas (TX), a frequência de *charter schools* levou a ganhos acadêmicos inferiores em comparação com as alternativas de escolas públicas tradicionais.

Desde que o relatório de 2009 foi lançado, mais três jurisdições desejaram que as suas *charter schools* fossem estudadas. Estas três foram os Estados do Indiana e Pensilvânia e a Cidade de Nova Iorque. (Com mais de um milhão de estudantes, a Cidade de Nova Iorque opera o seu Departamento de Educação de uma forma que imita outros estados, por isso tratamo-la como um estado separado.) Os resultados de Indiana e da Cidade de Nova Iorque foram fortemente positivos e

aparecem nas Imagens 10 e 11. Os resultados para a Pensilvânia foram negativos e são mostrados na Imagem 12.

Imagem 10. Efeitos das *Charter Schools* no Indiana

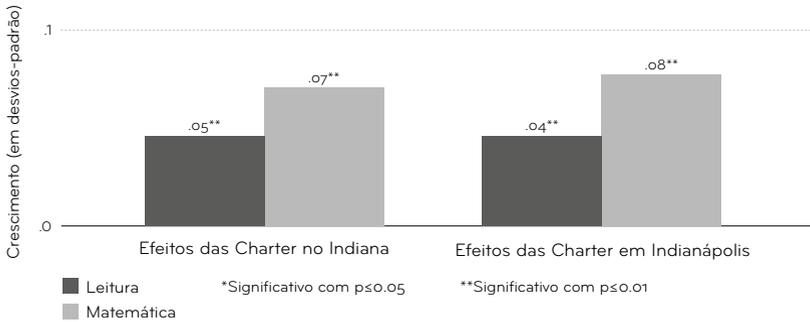


Imagem 11. Efeito das *Charter Schools* na Cidade de Nova Iorque

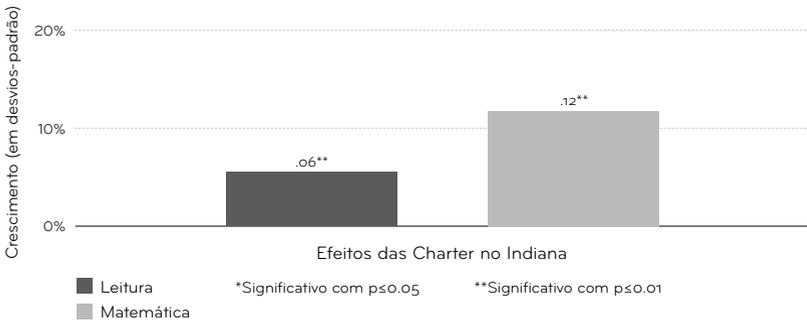
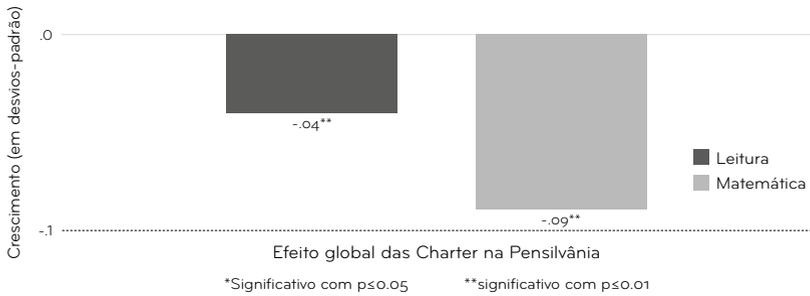


Imagem 12. Impacto das *Charter Schools* na Pensilvânia



O alcance do desempenho geral passa pelo resultado de alunos de meios variados. Enquanto o efeito das *charter schools* em negros e hispânicos é analisado ao nível do Estado, emerge uma imagem mais aprofundada das políticas e práticas do Estado. A Imagem 13 apresenta o impacto das *charter schools* em alunos de minorias.

Quando a estratificação por Estado foi aplicada a outra análise de fuga, apareceram resultados similares – alguns Estados puderam demonstrar os fortes impactos com alunos em situação de pobreza ou com alunos da língua inglesa. É de notar que nenhum Estado se demonstrou forte em todas as áreas nem universalmente pobre em todos os grupos de alunos. Sem uma investigação mais aprofundada, não é possível apurar que políticas ou práticas concorrem para as diferenças de resultados observadas. No entanto, os resultados sugerem fortemente que estes pormenores não especificados das políticas do Estado para as *charter schools*, incorporados na legislação e regulamentos associados, têm um papel a desempenhar na determinação do impacto geral em alunos de cor.

Imagem 13. Impacto das *Charter Schools* em Relação às Escolas Tradicionais Públicas em Alunos Negros e Hispânicos

Alunos Negros

Melhoria na Leitura		Melhoria na Matemática	
Negativa e Significativa	Positiva e Significativa	Negativa e Significativa	Positiva e Significativa
Flórida	Califórnia	Arizona	Arcansas
Geórgia	Luisiana	Flórida	Luisiana
Illinóis	Minesota	Geórgia	Minesota
Texas	Missuri	Carolina do Norte	Missuri
		Texas	

Alunos Hispânicos

Melhoria na Leitura		Melhoria na Matemática	
Negativa e Significativa	Positiva e Significativa	Negativa e Significativa	Positiva e Significativa
Geórgia	Flórida	Arizona	Arcansas
Illinóis	Missuri	Califórnia	Colorado
Novo México		Geórgia	Luisiana
Ohio		Illinóis	Missuri
Texas		Novo México	
		Ohio	
		Texas	

Aconselha-se precaução: embora tenhamos controlado a variação das populações estudantis, sobra um vasto leque de possíveis influências que variam de Estado para Estado e que não foram reconhecidas na nossa análise. Por exemplo, se os filantropos que financiaram as *charter schools* têm preferências geográficas para as suas doações – a Cidade de Nova Iorque ou Califórnia, por exemplo –, então os nossos métodos estatísticos não contarão com essa influência. Distinções selectivas similares poderiam ser a disponibilidade de programas de percursos alternativos para uma autorização de ensino, diferenças nas taxas permissivas que um autorizador pode cobrar a uma escola para fiscalização ou restrições na legislação das *charter schools* acerca das comunidades em que estas podem operar.

No entanto, as diferenças entre Estados convidam à especulação sobre que factores contam para as diferenças aparentes. Estamos de momento comprometidos com uma análise rigorosa da legislação que autoriza as *charter schools* em cada Estado e esperamos ter percepções mais definitivas num futuro próximo. Por agora, a informação sobre as diferenças de legislação e práticas é extremamente limitada, por isso é necessária muita precaução para evitar que nos excedamos na análise.

Uma linha política importante que variou durante o período do estudo foi a abertura do Estado à expansão e crescimento social das *charter schools*. Como existem várias formas subtis para a lei do Estado facilitar ou impedir o crescimento das *charter schools*, uma escolha óbvia e transparente foi a utilização de limites no número de *charter schools* que poderiam abrir ou funcionar num Estado. Vinte e seis Estados e o distrito de Colúmbia limitam o número de *charter schools* que podem operar ou o número de novas *charter schools* que podem abrir. E como os Estados diferiam na escolha e tempo de adopção de limites de *charter schools*, tivemos a possibilidade de examinar o seu efeito no crescimento do sector.

Para o leitor não familiarizado com o assunto em questão, um pouco de história legislativa ajudará a perceber o contexto da análise dos limites em *charter schools*. Durante as deliberações legislativas em cada Estado, os apoiantes das *charter schools* encontraram uma oposição significativa por parte dos estabelecimentos de ensino público, principalmente de sindicatos que representam os professores das escolas públicas. Como apontamos antes, os próprios apoiantes não estavam completamente alinhados com os objectivos gerais das políticas. Isto tornou a legislação extremamente controversa em praticamente todas as frentes. Para prevenir a derrota completa das suas leis, os legisladores em muitos Estados aderiram aos limites no número de *charter schools* permitido por lei. No Estado de Nova Iorque, por exemplo, a legislação inicial foi aprovada com um limite de 100 escolas para todo o Estado, um limite que permaneceu intacto durante oito anos, até ser alargado.

Os limites distorcem o mercado da educação em dois sentidos. Em primeiro lugar, restringem o número disponível de *charter schools* aquém do seu equilíbrio natural. Com os limites, é impossível verificar se o verdadeiro nível de necessidade de escolha escolar está pouco acima do imposto ou se o excede largamente. Além disso, a oferta diminuta de *charter schools* diminui a potencial influência competitiva que as *charters* podem exercer sobre as suas escolas pares. Um número finito de *charter schools*, especialmente quando o número é relativamente pequeno, representa um sacrifício ou adaptação a curto prazo mas não uma ameaça a longo prazo. Assim, os limites levam a um mercado que falha em proporcionar uma resposta eficiente à procura, assim como falha em responder às promessas de ser uma fonte de inovação em crescimento e uma pressão competitiva.

Além das ineficiências do mercado, as *charter schools* em Estados que têm limites produzem resultados inferiores aos alunos que servem,

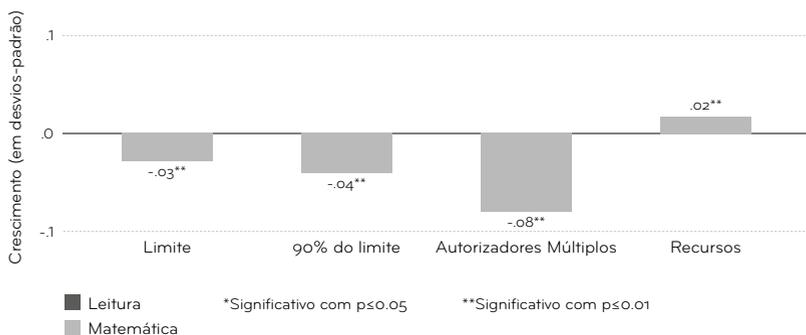
em comparação com as *charter schools* equivalentes em Estados de livre acesso. Esta conclusão resulta de dois testes. Em primeiro, a média global do crescimento académico anual dos alunos em *charter schools* “limitadas” foi comparada com o ganho de aprendizagem em *charter schools* não sujeitas a limites. Como se pode ver na primeira coluna da Imagem 14, as *charter schools* em Estados com limites produzem em média ganhos de aprendizagem anuais 0,3 desvio-padrão mais pequenos que o ganho em Estados sem limitações. Este efeito pode até ser visto se o número de *charter schools* num Estado for muito inferior ao nível nominal do limite. Quando se repete o teste para estados em que o número de *charter schools* é 90 % ou mais do que o limite, que utilizamos para assinalar a restrição da oferta real, o impacto é ainda maior; neste grupo mais restrito, os ganhos de aprendizagem são de 0,4 desvio-padrão a menos do que o de Estados de livre acesso.

Como a unidade de análise nestes testes é o Estado, existem também poucas observações capazes de medir de forma aprofundada o mecanismo de restrição que os limites criam. No entanto, são possíveis alguns comentários especulativos. O primeiro é que mercados com limites não são passíveis de atrair as *charter schools* com melhor desempenho para funcionar nesses Estados; ter uma opção em aberto de duplicação seria preferível. O segundo é que é possível que a revisão do padrão de desempenho mude em Estados com limites para que escolas com níveis fracos de desempenho corram um risco mais pequeno de encerramento do que em Estados sem limites.

O segundo factor político que pode ser comparado é a abrangência de instituições com o papel de autorizador, a entidade com poder para analisar as candidaturas de novas escolas e supervisionar o desempenho de *charter schools* já em funcionamento. Neste momento, no conjunto dos Estados, foram investidos com o poder de conceder autorização seis tipos

diferentes de organizações. Estas incluem instituições de ensino superior, direcções de quadros independentes, distritos escolares, presidentes de câmara ou gabinetes municipais designados, organizações sem fins lucrativos e agências de educação do Estado. Como são organizações cujas missões primeiras são largamente distintas, a questão se têm ou não capacidade de assegurar resultados de alta qualidade para os alunos é relevante.

Imagem 14. Impacto das Variáveis Políticas na Aprendizagem de Alunos de *Charter Schools*



A análise sai prejudicada se analisarmos separadamente cada tipo de organização com pouca amostra. Por outro lado, é possível estudar se a utilização de múltiplos autorizadores leva a resultados positivos para os alunos. Existe a hipótese de que, como o sector das *charter schools* é relativamente pequeno nestes anos alvo de estudo, a quantidade de candidatos e escolas que pretendem a renovação é suficientemente pequena para que exista competição entre as entidades autorizadoras, o que poderá levar a padrões de desempenho mais rigorosos.

Pelo contrário, encontramos o oposto. Como ilustra a terceira parte da Imagem 14, em Estados em que a lei permite mais do que uma entidade autorizadora, o impacto geral no desempenho dos alunos é negativo. Os Estados com múltiplos autorizadores demonstram ganhos de aprendizagem mais pequenos, na ordem dos -0,8 desvio-padrão. Esta descoberta surpreendente sugere que o efeito de competição entre autorizadores se traduz, quando muito, na distensão dos padrões de desempenho. Por outro lado, é possível que os autorizadores não mudem o seu comportamento de todo, mas sim que as *charter schools* comecem a gravitar à volta do autorizador que lhe proporciona maior margem de manobra.

O factor político final que pode ser testado é se a legislação estatal fornece um processo de recurso para as *charter schools* candidatas ou em funcionamento que acreditem que foi tomada uma decisão adversa infundada. No panorama dos autorizadores, a instituição dominante a servir como autorizador é a agência de educação local, que em quase todos os casos são os distritos escolares locais com os quais as *charter schools* vão competir se eventualmente lhes for permitido. Apesar do óbvio conflito de interesses, apenas metade dos Estados no nosso estudo possuía legislação que permitisse recorrer formalmente de decisões.

Na coluna final da Imagem 14, pode-se ver que o efeito dos processos de recurso são positivos e significativos. Não é exequível uma investigação mais aprofundada dos mecanismos causais, mas uma possibilidade de explicação é a de que a opção de haver recurso força um maior grau de responsabilização e um maior risco de exposição pública em caso de “más acções” contra as *charter schools*. Esta transparência funcionaria apenas para melhoria de desempenho, pois não é provável que a comissão de recursos decida de outra forma em relação a candidaturas ou decisões de renovação para pequenos candidatos e operadores se estas tiverem sido negadas pelos seus autorizadores originais.

Uma comparação simples da abrangência dos efeitos destas políticas revela que cada uma tem um impacto notável nos resultados dos alunos. A sua magnitude excede o efeito geral visto em muitos resultados por Estado ou análises estatísticas. As conclusões acerca dos limites impostos às *charter schools* em particular ilustram que a acção legislativa nos Estados com estas limitações poderia beneficiar relevantemente o desempenho das *charter schools* no seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Conclusões

Torna-se claro, a partir da larga amostra da análise anterior, que, após vinte anos de desenvolvimento, as *charter schools* se estabeleceram firmemente no panorama educativo americano. Com centenas de novas *charter schools* a abrir todos os anos, o fenómeno conhecido como o movimento das *charter schools* atravessa um momento único e é provável que seja imparável como uma das maiores reformas escolares. Que as políticas estejam a produzir os resultados desejados não é tão evidente; o registo de desempenho é heterogéneo. O que podem os resultados partilhados atrás sugerir como caminhos para a melhoria de resultados deve ser objecto de reflexão.

A implicação mais óbvia é que as especificidades das políticas das *charter schools* são muito relevantes. Embora não haja dúvida que é gratificante para os legisladores que os seus esforços sejam reflectidos em evidências empíricas, os resultados mostram que há passos específicos que os líderes políticos podem tomar que produzirão melhorias na qualidade geral do ensino *charter* no seu Estado. Uma alternativa é estabelecer as condições para a abertura de mercado. Embora a competição aos fundos *Corrida ao Topo* requeresse um relaxamento dos

limites às *charters* como condição para o financiamento, muitos Estados responderam com um mero aumento dos números mas não com o levantamento total de limites.

Estes resultados também mostram que uma autorização forte afecta bastante a qualidade académica das *charter schools*. A actividade das legislaturas do Estado desde o lançamento do estudo de 2009 prestou considerável atenção ao estabelecimento de padrões de desempenho para os autorizadores e à criação de transparência através de relatórios periódicos e mecanismos de recursos facilmente consultáveis. Os dois momentos críticos da qualidade de autorização ocorrem no ponto inicial de estudo de candidaturas e no ponto de renovações de autorizações. Emendas à lei em vários Estados exigem que os autorizadores destas escolas estabeleçam os critérios de aprovação de antemão, que os publiquem e ainda expliquem os resultados das suas deliberações.

O impacto das *charter schools* no êxito dos alunos é causa de preocupação e de optimismo cauteloso. Se as alterações recentes à legislação acerca das autorizações funcionarem, será razoável esperar que o próximo estudo sobre os impactos das *charter schools* mostre menos escolas com resultados mais baixos do que a sua rival local. Até os apoiantes da opção escolar reconhecem que as opções educativas que têm resultados pobres não podem ser toleradas.

O lado optimista destes resultados é a demonstração através de centenas de *charter schools* que alunos de qualquer contexto social e historial académico podem atingir uma aprendizagem substancialmente positiva todos os anos. Este resultado deveria ajudar a estabelecer novos padrões com base em dados para todas as escolas, tanto *charter* como escolas tradicionais públicas: as escolas podem e devem ser munidas de pessoal e organização para criarem resultados similares para os seus inscritos. Nenhum aluno merece menos que isto.

Bibliografia

- Betts, J., Hill, P. T. and The Charter School Achievement Consensus Panel. 2006. "Key Issues in Studying Charter Schools and Achievement: A Review and Suggestions for National Guidelines." *NCSRP White Paper Series*, (2), pp. 1-50.
- Center for Research on Education Outcomes. 2009. "Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States," In. Stanford, CA: CREDO at Stanford University.
- Chan, Winnie P. C. 2003. "Competition and Public School Performance: An Empirical Analysis Using Data from Ontario," In. University of Toronto.
- Consoletti, A. 2012. "Charter School Laws across the States; the Essential Guide to Charter School Law."
- CREDO. 2011a. "Charter School Performance in Indiana," In. CREDO at Stanford university.
- _____. 2010. "Charter School Performance in New York City," In. Stanford, CA: Stanford University.
- _____. 2011b. "Charter School Performance in Pennsylvania," In. CREDO at Stanford University.
- Davis, Devora and Margaret Raymond. 2012. "The Choices for Studying Choice." *Economics of Education Review*, Special Volume.
- Education, US Department of. 2012a. "The Federal Role in Education," In. US Department of Education.
- _____. 2012b. "Race to the Top Fund," In. ed.gov: US Department of Education Implementation and Support Unit.
- Fortson, Kenneth; Natalya Verbitsky-Savitz; Emma Kopa and Philip Gleason. 2012. "Using an Experimental Evaluation of Charter Schools to Test Whether Nonexperimental Comparison Group Methods Can Replicate Experimental Impact Estimates," In. NCEE 2012-4019 U.S. Department of Education.
- Goldhaber, Dan D. 1999. "School Choice: An Examination of the Empirical Evidence on Achievement, Parental Decision Making, and Equity." *Educational Researcher*, 28(9), pp. 16-25.
- Hanushek, Eric A. 2006. "Choice, Charters, and Public School Competition." *Economic Commentary*, pp. 1.

- Horn, Jerry and Gary Miron. 1999. "An Evaluation of the Michigan Charter School Initiative: Performance, Accountability and Impact; 1st Evaluation of Michigan Charter Schools (Final Report,)," In. Michigan Charter Schools Project.
- Schools, National Alliance for Public Charter. 2011a. "Number of Public Charter School Students in U.S. Surpasses Two Million," In *Leave Charter Schools Alone*. National Alliance for Public Charter Schools.
- _____. 2011b. "The Public Charter Schools Dashboard," In.
- Wikipedia. 2011. "Charter Schools " In.
- Ziebarth, T.; P. O'Neil; M. Lin and M. Bierlein Palmer. 2011. "Measuring up to the Model: A Ranking of State Charter School Laws: School Edition."
- Zimmer, R. W. 2003. "Charter School Operations and Performance Evidence from California," In. Santa Monica, CA.
- Zimmer, Ron; Brian Gill; Kevin Booker; Stephane Lavertu; Tim R. Sass and John Witte. 2009. *Charter Schools in Eight States: Effects on Achievement, Attainment, Integration, and Competition*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Margaret E. Raymond é directora do Center for Research on Education Outcomes (CREDO), na Universidade de Stanford, que analisa as reformas educativas nos Estados Unidos da América. A autora tem feito um trabalho extenso na área das políticas públicas e reformas educativas e está presentemente a investigar a eficácia das *charter schools* e a capacidade de educadores e políticos utilizarem dados confiáveis sobre o desempenho destes programas. Licenciada em Psicologia pela Universidade de Boston (1976) e doutorada em Ciência Política pela Universidade de Rochester (1985).

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

**PROPRIEDADE,
AUTO-ORGANIZAÇÃO
E DIVERSIDADE
COMO AS PRINCIPAIS
CARACTERÍSTICAS
DAS ESCOLAS
INDEPENDENTES**

Simon J. Steen

PROPRIEDADE, AUTO-ORGANIZAÇÃO E DIVERSIDADE COMO AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INDEPENDENTES

Simon J. Steen

Novas formas de organizar e fundar escolas

As escolas independentes por toda a Europa estão a utilizar a abertura que as leis nacionais lhes oferecem para encontrar novas formas de organizar e fundar escolas. Na Europa Ocidental, este facto prende-se com uma longa história de garantias constitucionais de liberdade de educação e de escolha dos pais; outras partes da Europa revitalizaram-nas há algumas décadas. Pelo exercício dos seus direitos constitucionais, escolas independentes ou privadas representam a diversidade e pluralismo inerentes à sociedade europeia. Pais e professores têm uma verdadeira liberdade de escolha na educação graças a variados contextos religiosos, filosóficos e pedagógicos e também a diferentes currículos e abordagens das escolas independentes. Estas escolas oferecem uma alternativa educacional às escolas públicas reguladas e

controladas pelo governo, o que resulta numa certa competitividade. Isto pode aumentar a qualidade da educação em todo o sistema educacional. Em países cujos governos fundaram escolas públicas e privadas mais ou menos equitativamente, e onde ambos os tipos de escola gozam de autonomia, a qualidade da educação é maior do que em países em que tal não se verifica.

Uma investigação da OCDE e do Banco Mundial provou que se os países derem espaço ao empreendedorismo subsidiado pelo Estado, a qualidade da educação para todas as crianças (quer em escolas públicas como privadas) é maior, comparando com países onde não existem tais programas.

Neste artigo, apresentamos exemplos das diferentes abordagens das escolas independentes na Europa e o valor acrescido dos seus fortes laços com a sociedade civil. O significado de propriedade privada relacionado com modelos provados pela prática de autogoverno e auto-organização será clarificado. Discutiremos a situação actual das escolas independentes na Holanda e examinaremos como foram organizadas e fundadas. A nossa atenção em particular será no que significa «liberdade de educação» na sociedade holandesa nos dias de hoje e no corrente debate público acerca deste direito fundamental. Por fim, um olhar sobre os objectivos e actividades do Conselho Europeu das Associações Nacionais de Escolas Independentes poderá fornecer uma percepção da cooperação de escolas independentes na Europa e o que podem aprender umas com as outras.

Propriedade social e cooperação na educação

Antes de examinarmos mais de perto o significado do termo *diversidade*, que é, na sua essência, uma palavra que denota a diferença,

gostaríamos de nos centrar por um momento no que temos em comum. Pode-se afirmar com razão que, a um nível básico, o desejo de ter uma existência digna é universal. Desejamo-lo para nós próprios, para os nossos filhos e, se possível, para toda a gente – todos importam. Curiosamente, no momento em que afirmamos partilhar este objectivo, torna-se patente que cada um de nós tem ideias diferentes de como o atingir. Isto deve-se a cada indivíduo ser único. Neste momento, considerando o papel fundamental que a educação tem na sociedade, sentimos que este papel deveria vincular, por um lado, o desenvolvimento de talentos individuais e, por outro lado, o desenvolvimento de laços e ligações com a sociedade como um todo. Testemunhámos vários grandes desenvolvimentos na sociedade que não tiveram apenas impacto na vida quotidiana dos indivíduos, mas também nas vidas que construímos juntos no período de estabilidade e crescimento a seguir à Segunda Grande Guerra. Porque estes desenvolvimentos afectaram directamente a educação, sentimos que é importante explorá-los mais em pormenor. Primeiro, e acima de tudo, referimo-nos à Internet, telemóveis ou *smartphones*. As escolas já não são o ponto de acesso principal ao conhecimento. A informação está amplamente disponível: está em todo o lado.

Durante as últimas duas décadas, vimos que a forma clássica de educação, a transferência de conhecimento, tinha de competir com formas modernas de aprendizagem com base em competências. Também nos referimos à globalização. Primeiro, a migração económica levou a uma grande diversidade na população holandesa, que oferece oportunidades de ganhar novas visões. Em segundo, quase qualquer lugar da Terra pode ser atingido em 24 horas com custos relativamente reduzidos. Para nós, a mudança de mercados e indústrias para o Leste significa novos desafios para continuar a prosperar neste mundo

ganhando dinheiro: a prosperidade é gerada pelas receitas. E depois, claro está, existe a pressão que os nossos padrões enquanto consumidores impõem nos recursos da Terra. Nós não temos vindo a viver pelo interesse da Terra há muito tempo – temos vivido do seu capital. Isto não pode continuar por muito mais tempo. Não precisamos apenas de reduzir a nossa pegada ecológica, mas, tendo agora chegado a uma população mundial de 7 mil milhões, temos de o fazer drasticamente.

A sociedade holandesa está sob uma enorme pressão para encontrar formas de financiar o seu Estado Social, em consequência do envelhecimento da população e do declínio nas gerações mais novas. Precisaremos de reunir todos os nossos recursos e engenho para sermos capazes de continuar a tomar conta das pessoas que precisam de nós.

Uma coisa é certa: o mundo dos nossos filhos não se parecerá em nada com o nosso. Do que precisamos é de uma transformação em muitas áreas: um sistema de cuidados moderno e digno, uma economia inovadora e internacional, estruturas sociais sólidas, vitalidade rural, e por aí em diante.

Curiosamente, enquanto a análise é clara, as soluções são extremamente complexas. A crise presente é um sinal de que as antigas estruturas sociais e padrões pensados, velhas formas de institucionalização e formas sociais colectivas legais, estão a chegar a um fim. Este sentimento é amplamente partilhado por profissionais da saúde e educação. Sentem-se presos num limbo burocrático de pressão laboral e exigências crescentes, de transparência contínua e obrigatória e protocolos de responsabilidade, à custa de processos primários. A crise de crédito e a concomitante crise global financeira danificaram a fé das pessoas nas instituições financeiras, que para elas são abstractas e anónimas. Os cidadãos críticos e assertivos estão numa demanda para encontrar novas formas de auto-organização.

A pergunta-chave que fazemos é a seguinte: como podemos aplicar o nosso conhecimento do mundo de hoje na educação para uma existência digna no mundo de amanhã? A teoria evolucionária ensina-nos a importância da variedade para a sobrevivência das espécies. O conceito de «sobrevivência do mais forte» não se refere à condição física, mas à capacidade de se adaptar às circunstâncias em mutação. E para tal, a variedade é essencial. A melhor forma de nós, como sociedade, nos prepararmos para o futuro desconhecido é deixar sempre algum espaço para a diversidade na sala de aula. Afinal de contas, não podemos prever com que mudanças drásticas de circunstâncias os adolescentes de hoje terão de lidar enquanto jovens adultos. A diversidade na educação torna-os mais tolerantes; uma educação global que faça justiça aos seus variados talentos torna-os mais fortes. Isto equipa-os a preencher os seus papéis na sociedade e no mercado de trabalho como cidadãos responsáveis e confiantes.

Como se costuma dizer, se queres ir depressa, vai sozinho, mas se quiseres ir longe, vai acompanhado. Precisaremos de ir muito longe para atingir uma existência digna para toda a gente no mundo, para nós e para os nossos filhos. E apenas poderemos fazer isso se estivermos profundamente abertos ao talento à nossa volta, se nos alegrarmos com as diferenças, se pudermos entrar em discussões plenas de admiração pelos nossos próprios pontos cegos, se tivermos a coragem de nos mostrarmos como somos nestas discussões e aceitarmos as nossas limitações.

Isto significa que poderemos ter de ver o desempenho resultar numa nova luz, em vez de utilizar a vista limitada do presente. Isto também significa que devemos continuar a investir em vozes diferentes, na investigação fundamental, em santuários inspiradores, em «outros» tipos de educação. Para tudo isto, a liberdade de educação é uma excelente base. O resultado e valor da diversidade é que nos permite como sociedade tomar partido de forma completa dos nossos talentos.

Precisaremos de nos aplicar activamente na liberdade de educação e educação alargada. A um nível internacional, isto pode ser feito com ligações a iniciativas holandesas tomadas em anos recentes para dar forma à diversidade como uma fonte de poder para a educação na Holanda.

Diversidade e variedade no sistema educativo holandês

Em baixo estão algumas formas de como a diversidade tem um papel na educação holandesa, com base na experiência da VBS, uma das associações de escolas independentes na Holanda:

Tenacidade

As direcções das escolas são, de forma geral, pequenas, dando a dirigentes escolares inspirados espaço de manobra para que estes, por seu lado, possam proporcionar condições para a perícia e envolvimento do professor.

Empreendedorismo pedagógico

Por trás da VBS está uma vasta gama de escolas inovadoras: tanto educadores tradicionais reformistas como Dalton, Montessori, Jena-plan, Freinet, Vrije Scholen, Werkplaats Kindergemeenschap e Kees Boeke, como empreendedores pedagógicos modernos, assim como educação bilingue (*tweetalig onderwijs* ou *tto*), educação orientada internacionalmente culminando num certificado IB, escolas europeias, Iederwijs, escolas com currículos melhorados nas áreas da cultura, TIC ou dotação intelectual, e por último, um grupo variado de escolas rico em educação especial, que durante décadas tem dado educação adequada a alunos vulneráveis.

A Educação como um ponto de encontro

As escolas afiliadas da VBS são apologistas de que todas as filosofias de vida e escolas de pensamento têm igual valor, desde que haja respeito mútuo pelo ponto de vista do outro.

A medida humana e quadros democráticos

Os apoiantes da VBS incluem um vasto número de direcções de escolas que gerem uma simples escola, e quadros gerentes de escolas que consistem em pais comprometidos e bem informados. Grande número destes está organizado na forma legal mais democrática, a associação (em neerlandês: *vereniging*).

Iniciativas da sociedade civil

As escolas que cooperam com a VBS são o resultado de iniciativas privadas da sociedade civil.

Acreditar na liberdade de educação e de escolha escolar

Estas liberdades merecem a máxima consideração da VBS, e merecem ser salvaguardadas para o futuro como um pilar do sistema educacional holandês único.

As escolas valorizam muito a diversidade na educação, pois consideram que esta lhes fornece o espaço para fazer justiça aos múltiplos talentos das crianças e jovens adultos, fazendo com que a educação alargada funcione na realidade. Desta forma, as responsabilidades parentais e de ensino podem ser acções harmoniosas e inovadoras que tragam um elemento dinâmico para o sistema.

Nos anos transactos, a VBS tomou uma série de iniciativas para investir na diversidade na educação holandesa, tais como:

- A introdução da cooperativa na educação, na celebração do 80.º aniversário da VBS em 2001. Numa cooperativa, os agentes pedagógicos de pequena escala podem trabalhar em conjunto sem perderem as suas identidades individuais. A cooperativa enquanto associação cooperativa tornou-se uma fixação permanente do sistema educativo.
- O projecto *LeerKracht Aanzet*, no qual a VBS trabalha juntamente com uma união de professores em iniciativas para utilizar o profissionalismo destes, contribuindo para a organização da escola.
- A transformação das direcções de escolas existentes numa cooperativa de professores (em neerlandês: *lerarencoöperatie*); este tipo especial de cooperativa ganhou o *LeerKracht Aanzet Award* em 2010.
- Aceitação do secretariado de organizações afiliadas da VBS para a reforma educacional, como a *Nederlandse Dalton Vereniging (NDV)*, *Nederlandse Montessori Vereniging (NMV)*, *Samenwerkingsverband van Organisaties voor Vernieuwingsonderwijs (SOVO)* e *Vereniging Begaafdheidsprofiel scholen*.
- O projecto *Combinatiefuncties Onderwijs, Sport en Cultuur*, no qual a VBS tem um papel iniciador. O Governo, em relação ao desporto, «*Sport & bewegen in de buurt*» (desporto e actividades na vizinhança) declarou que quer aumentar fortemente o número de profissionais em trabalhos combinados, mais especificamente o número de treinadores desportivos de vizinhança.
- A fundação da *Landelijk Steunpunt Brede Scholen*, na qual a VBS tem responsabilidade administrativa. Este centro foca-se em particular na cooperação entre instituições educacionais e centros de cuidados infantis.

- O início do curso «*Levenskunst in onderwijs*» (A arte de viver em educação), na Primavera de 2012, para dirigentes escolares e professores do ensino secundário, em cooperação com o filósofo Joep Dohmen da Universidade de Humanidades, Utreque.

Como uma votação da VBS entre membros das direcções escolares e dirigentes escolares mostrou, o foco unilateral do Governo holandês no desempenho da linguagem e aritmética é contraproducente para a reforma educativa, cria uma cultura de medo de falhar e desvaloriza a imagem pública da escola como instituição formativa.

Como revitalizar a liberdade de educação na sociedade de hoje

O sistema educativo constitucional holandês assenta em dois pilares: liberdade de educação e dualidade de escolas independentes (em neerlandês: *bijzonder onderwijs*) e escolas públicas (em neerlandês: *openbaar onderwijs*). Estes dois pilares estão seguramente unidos pelo igual tratamento da educação pública e privada em termos de financiamento. A liberdade de educação garante que seja dada abertura a iniciativas da sociedade civil, tornando possível que cidadãos se associem livremente e tomem responsabilidade no financiamento e manutenção de escolas, baseadas num leque de valores educativos.

O autogoverno e auto-organização formam a base da diversidade na educação holandesa. Esta diversidade é expressa particularmente ao nível do compromisso com o qual as direcções das pequenas escolas advogam a medida humana na educação, culminando em várias formas de empreendedorismo pedagógico. Afinal, no âmago do texto da constituição holandesa sobre a liberdade educativa está o direito de agir em pirâmide invertida para a reforma da educação. Não existem oportunidades suficientes na Holanda para reformar a educação a partir de

dentro com a criação de novas escolas. A liberdade educativa apenas poderá ser uma força de revitalização se novos partidos reforçarem a dinâmica social do sistema educativo.

Nas décadas anteriores, a secularização e o individualismo foram diminuindo a força de obrigação às religiões estabelecidas na Holanda como fornecedoras colectivas de um significado espiritual. Mesmo assim, dos dois terços de escolas na Holanda que são independentes, 90 % têm denominação religiosa (católica, protestante, islâmica, etc.). Os restantes 10 % têm denominação não religiosa (com base numa filosofia de vida ou reforma pedagógica). Se liberdade de educação é continuar a revitalizar o nosso sistema educativo, é de suma importância que o Governo aplique o seu financiamento também a escolas independentes baseadas em (novas) ideias em termos de pedagogia. Este passo não ultrapassaria os limites do actual quadro constitucional ou legislação. Ajudaria ainda a Holanda a estar na linha do Tratado de Lisboa, que inclui o anterior artigo 14.º da Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia. Este artigo reconhece «a liberdade de fundar estabelecimentos de ensino com respeito pelos princípios democráticos e o direito dos pais de assegurarem a educação e ensino dos seus filhos em conformidade com a sua religião, as suas convicções filosóficas ou pedagógicas que devem ser respeitadas, de acordo com as leis nacionais que gerem o exercício desta liberdade e direito».

Sentimos que é uma responsabilidade especial do Governo (ao nível local, de província e nacional) proporcionar oportunidades para a aplicação do direito de liberdade de educação de novas formas. Irá requerer autodisciplina pela parte do Governo para dar espaço à liberdade de educação como um princípio vital, e facilitar a realização e encorajar iniciativas da sociedade civil. Naturalmente que o Governo também tem o dever de assegurar a solidez do sistema educativo.

No entanto, a sistemática camisa-de-forças da uniformidade que o Governo está a impor às escolas através de *rankings* públicos e inspecções rígidas tem de terminar. Além do mais, seria bom repensar o alcance da noção constitucional de «solidez». No quadro da Constituição, não pode ser entendida como algo mais que uma salvaguarda para um nível mínimo ou básico de qualidade – popularmente referido como «papel normativo» do Governo. No entanto, na legislação actual e requisitos de financiamento, parece que o Governo tem de alcançar e salvaguardar o máximo nível de qualidade.

Os órgãos das escolas fariam bem em clarificar que utilizam a liberdade de educação de uma forma socialmente responsável. No que toca à VBS, as escolas independentes praticam a responsabilidade social corporativa *avant la lettre*. A legitimidade das escolas independentes como instituições socialmente responsáveis é pesada quando os corpos gerentes das escolas conduzem um diálogo horizontal com o meio social circundante. Com o perfil organizacional de escolas independentes não confessionais, a VBS faz a ligação entre escolas independentes e «outros» tipos de educação. Como um género reconhecido de ideologia educativa, as escolas independentes não confessionais consideram todas as escolas de pensamento ideológico e filosófico como tendo o mesmo valor, desde que haja respeito mútuo pelos pontos de vista dos outros. Muitas escolas independentes não confessionais baseiam-se nas convicções que vêm de escolas de pensamento pedagógico/didáctico, um facto que deve ser dito com mais regularidade para que seja reconhecido. A VBS considera um dever contribuir para o debate público sobre educação. Parte deste é tomar novas acções para afirmar com mais firmeza as escolas independentes na sociedade, assim mantendo a liberdade de educação viva e com futuro. Educar é, acima de tudo, dar significado, e as escolas independentes fazem-no de acordo

com os seus valores religiosos, ideológicos e pedagógicos e orientação. Aplicando a responsabilidade civil enquanto cooperativas, as escolas não terão de perder de vista a medida humana e poderão manter-se verdadeiras para com os seus próprios perfis ideológicos.

O Conselho de Educação Holandês sublinha o imenso valor da liberdade de educação

O artigo 23.º da Constituição holandesa reconhece às escolas privadas ou independentes os mesmos direitos em termos de financiamento que às escolas estatais. Na prática, as escolas que conseguem os parâmetros para este tipo de financiamento são largamente fundadas na base de uma religião estabelecida. O artigo 23.º está na Constituição desde 1917. Ao Conselho de Educação Holandês (em neerlandês: *Onderwijsraad*) foi solicitado que revisse o artigo 23.º e produzisse uma nova interpretação oficial. Num relatório recente, o conselho sublinha a importância actual desta garantia constitucional de liberdade de educação.

O artigo 23.º da Constituição holandesa põe no mesmo pé as escolas estatais e as privadas, garantindo a liberdade de educação. O Conselho de Educação acredita que, embora tenha 100 anos, este artigo ainda apresenta imenso valor, pois oferece aos pais a possibilidade de escolher um modelo de educação em conformidade com os seus pontos de vista. Estão assim criadas condições que permitem aos indivíduos relacionar-se com os seus valores comuns e educativos. No entanto, o conselho acredita que o artigo 23.º deveria ser interpretado de forma mais alargada de modo que se adapte melhor aos tempos actuais. As escolas privadas agora apenas podem ser fundadas com base numa religião ou ideologia que esteja visivelmente enraizada na sociedade. O conselho acredita que também seria possível fundar uma escola com base em

crenças pedagógicas, assim como ideologias relativamente novas nos Países Baixos. Isto asseguraria que o artigo 23.º melhor preenchesse as necessidades da nossa sociedade diversificada. O conselho também considera o direito dos indivíduos a uma educação de excelência.

Se o conceito de «persuasão» (em neerlandês: *richting*) como usado na Constituição fosse interpretado de forma mais abrangente, o Estado seria forçado a admitir que este conceito também remete para crenças pedagógicas. O Conselho de Educação acredita que tal estaria para lá dos trâmites legais do Governo. Portanto, defendemos um sistema de planeamento escolar livre de persuasão: um sistema em que o conceito de persuasão já não tenha um papel na fundação de escolas. Qualquer escola capaz de atrair um número suficiente de alunos poderia ser reconhecida socialmente e poderia então concorrer para fundos governamentais. O conselho fez um número de propostas concretas para a organização deste sistema, que continuaria a basear-se na liberdade de educação, e que continuaria a apoiar escolas públicas e privadas, mas que por acréscimo permitiriam um alcance maior para estabelecer a escola com um patronato privado. Além disso, o conselho recomenda que o direito de fundar escolas públicas por iniciativa dos pais seja recuperado. Por último, deveria ser possível assegurar maior controlo sobre a qualidade da educação fornecida por uma escola aquando da sua fundação. O conselho propõe que os requisitos de financiamento sejam apertados antes de ser garantido o financiamento inicial.

Uma interpretação mais vasta do conceito de persuasão significa necessariamente que a persuasão já não deveria ser um factor crucial na legislação educativa. A legislação deveria então ser trazida à luz com um conceito aberto de persuasão. Isto deveria ser feito em várias áreas em que a persuasão é um factor, incluindo as viagens de estudo para os alunos, isenção de educação obrigatória, protecção de discriminação

e supervisão da inspecção. O Conselho de Educação apresentou propostas práticas para a aplicação do conceito de persuasão em cada uma destas áreas. Um conceito mais vasto de persuasão encorajaria mais discussão nas escolas sobre a forma como as crenças fulcrais da escola são expressas. O conselho pede então que as autoridades competentes auscultem periodicamente a opinião dos pais a este respeito. Em casos extremos, os pais poderiam criar a sua própria resposta escolar, quer dentro quer fora da estrutura existente.

O Conselho de Educação concorda com os padrões mínimos estabelecidos pelo Governo para a educação e acha que estes visam atingir a verdadeira qualidade, porque o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo está fortemente ligado com a qualidade de educação. O conselho deveria estabelecer um protocolo sobre a forma de a legislação lidar com os padrões mínimos e requisitos de qualidade. Os padrões estabelecidos pelo Governo devem ser baseados em normas legais alargadas suficientemente claras e, sempre que possível, objectivas. Os padrões mínimos são, como o próprio nome indica, o mínimo absoluto que deve ser atingido. Se a objectividade dos padrões for impossível, este obstáculo seria compensado pela introdução de critérios processuais, como a efectiva protecção de direitos.

A Educação oferece mais uma vez uma escolha

No Outono de 2012, vão ter lugar eleições antecipadas na Holanda. Em política, pomos ênfase particular em criar espaço para a diversidade, educação abrangente, auto-avaliação e medida humana. A educação enquanto sistema não deveria ser microgerida e controlada pelo Governo, pois apenas leva a mais uniformidade e padronização. Nestes tempos de globalização, do que os jovens precisam agora é de uma

construção pessoal alargada (*Bildung*) e espaço para a diversidade, criatividade e empreendedorismo.

Para as escolas, os pais são basilares, assim como os parceiros. Têm um papel significativo no funcionamento da escola como comunidade de valores. Os professores merecem ser desafiados como profissionais para dar forma e sentido à organização da escola. Não deveríamos ter medo de utilizar visitas e análises dos pares como iniciativas para nos avaliarmos uns aos outros e manter os professores e escolas na vida real.

No seu conselho acerca do supracitado artigo 23.º da Constituição, o Conselho de Educação holandês apresenta um caso convincente na relevância da liberdade de educação e liberdade de escolha parental no mundo de hoje. De acordo com o conselho, estas liberdades fundamentais contribuem fortemente para que novas gerações estabeleçam laços com uma sociedade em rápida mudança. A auto-organização, a autogestão e auto-avaliação são factores centrais para a tão querida diversidade do nosso sistema educativo e filosofia multiforme. O Governo precisa de expandir os seus critérios de financiamento, subsidiando não apenas escolas fundadas em princípios religiosos ou ideológicos, mas também as baseadas em ideais educativos contemporâneos e perspectivas pedagógicas.

Os políticos devem tirar lições da expansão desproporcional dos níveis administrativos na educação. O colapso de um agrupamento de escolas e os impasses terríveis encarados pela combinação da direcção de um grupo de antigas escolas públicas, agora independentes, exige de nós, enquanto sociedade, o restabelecimento do valor das direcções das escolas mais pequenas. As muitas escolas individuais de nível primário e secundário – cujos órgãos, em conjunto com os pais, fazem todo o esforço para gerir essa única escola por que estão responsáveis – merecem que a sua antiga dimensão seja restaurada pelo Governo. A existência continuada desses inestimáveis órgãos de escolas únicas

tem de ser protegida de correr riscos com a fundação de cooperativas e fundos colectivos, com o financiamento governamental suficiente, por testes de fusão independentes e por exploração de possibilidades de «de-fusão»³ responsável.

Estas mesmas protecções devem ser extensíveis às escolas pequenas. Também estas dão forma incansavelmente à medida humana, na educação e na comunidade, nas vizinhanças e pequenas aldeias. Por este motivo, o subsídio governamental a escolas de menor dimensão (em neerlandês: *kleinescholenstoelag*) é indispensável: sem ele, a multiplicidade de formas nas escolas irá sofrer inevitavelmente, limitando as escolhas de pais e professores. Em áreas com decréscimo acentuado no número de alunos, a continuidade da *kleinescholentoeslag* poderia criar cooperativas de escolas com taxas de inscrições baixas, centros de cuidados (de crianças e ATL), bibliotecas, associações desportivas e mais, tudo sob o apanágio da «escola abrangente».

A liberdade de educação holandesa como artigo de exportação

Outros países europeus olham para a Holanda com admiração porque o Governo holandês financia da mesma forma escolas públicas e privadas, e porque quase 70 % de todas as escolas primárias e secundárias holandesas são escolas privadas subsidiadas. Esta situação baseia-se na liberdade de escolha para os pais e oportunidade de fazer justiça às diferenças entre as crianças enquanto indivíduos, sendo também informada pela opinião dos professores, que também usufruem de liberdade de escolha. Como resultado, estes sentem-se responsáveis pelos programas nas escolas de sua escolha. A situação holandesa gera um envolvimento

3 Nota do Tradutor: *de-merging*, no original.

mais alargado da população na educação. É incrível pensar que hoje em dia a educação independente nos Países Baixos é frequentemente forçada a defender-se de políticos que não vêem o valor do nosso sistema educativo constitucional. Em comparação, as escolas independentes noutros países europeus estão em muito piores circunstâncias.

Em 2004, quando a Holanda tinha a presidência do Conselho Europeu, a então ministra da educação holandesa, Maria van der Hoeven, promoveu a marca única holandesa da liberdade de educação aos seus parceiros europeus. Particularmente, referia-se a estudos que mostram o quanto o sistema holandês promove o aumento da qualidade da educação através da forte competição entre escolas. A qualidade aumenta ainda mais porque o financiamento de escolas públicas e privadas é igual. Sem esta igualdade, as escolas privadas estão mais dependentes de contribuições mais altas dos pais, tornando-se portanto não acessíveis para toda a população. Isto não é algo que as escolas escolham para si, mas a consequência directa do Governo de um país sem a coragem política de subsidiar escolas privadas da mesma forma que subsidia escolas estatais.

A diferença no financiamento de escolas independentes na Europa

Embora todos os países europeus reconheçam a educação independente ou escolas independentes, os Países Baixos são únicos pois as suas escolas independentes são financiadas pelo Estado a 100 %, e formam a maioria. Na maior parte dos outros países europeus, a educação independente ocupa uma posição minoritária e as escolas independentes são vistas à luz da protecção dos direitos das minorias. Na Holanda, a auto-organização e autogestão tornaram-se os princípios de base. A situação na Flandres e na Dinamarca parece ser parecida. Na Bélgica,

as escolas independentes também são a maioria (a maior parte são escolas católicas) e o financiamento do Governo é de 85 %. Na Dinamarca, o financiamento também é de 85 %, mas apenas 11 % das escolas são independentes. Em países como a Itália, França ou Espanha, a educação independente é maioritariamente católica e está sob a alçada da Igreja. No Leste Europeu, as escolas independentes baseiam-se muitas vezes em diferentes ideais pedagógicos e fundadas por privados como uma resposta à ultrapassada monocultura ideológica da educação dominada pelo Estado.

A cooperação europeia de escolas independentes

Em 1982, um antigo director de uma escolar privada no Reino Unido, Peter Mason, visitou algumas associações de escolas independentes na Europa. Estas visitas revelaram o pouco contacto ou conhecimento que as associações nacionais de escolas independentes têm dos seus homólogos noutros países, as suas filosofias, as suas relações com os sistemas nacionais e o controlo legal e subsídios envolvidos. Consequentemente, em 1988, Peter Mason deu início à fundação do Conselho Europeu de Associações Nacionais de Escolas Independentes (ECNAIS). Entre os fundadores estavam associações nacionais representantes da Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Países Baixos, Noruega, Portugal, Espanha, Suíça e Reino Unido.

Visão e missão do ECNAIS

O ECNAIS é uma associação internacional não política, não confessional para a colaboração entre associações nacionais de escolas independentes em países europeus. Utilizamos o termo «independentes» nos nossos estatutos, mas por toda a Europa é mais comum o termo

escolas «privadas», significando não geridas nem possuídas pelo Estado. O ECNAIS relaciona-se com escolas que estão fortemente ligadas à sociedade civil. A filiação é aberta como um direito a todas as associações de escolas independentes cujos estatutos estejam de acordo com os objectivos do ECNAIS e cujos membros, quer subsidiados pelo Estado ou não, não façam parte do sector público da educação. O associado ou filiação correspondente é aberto a outros corpos nacionais ou internacionais que partilhem os mesmos objectivos. O ECNAIS é gerido pelo comité de gestão que consiste num representante de cada associação nacional.

O ECNAIS unifica as associações nacionais de mais de vinte países europeus. Hoje em dia tem um número crescente de associações membros de países da Europa Central e de Leste. As associações de escolas privadas da República Checa, Eslováquia e Polónia foram as primeiras a juntar-se ao ECNAIS, seguidos de associações da Hungria, Roménia, Bulgária, Lituânia e Ucrânia. O Plano Estratégico de 2008-2012 contém a seguinte afirmação: o direito humano de oferta de alternativas educativas à educação estatal não é posto em causa em nenhum dos Estados europeus, e é aceite/apoiado através de legislação nacional. A escolha dos pais por uma educação alternativa é apoiada por financiamento do Estado. As escolas independentes são livres de seguir os seus próprios valores dentro da Convenção Europeia dos Direitos Humanos, e têm autonomia para determinar o seu próprio programa.

As escolas independentes são vistas como:

- Socialmente responsáveis e agentes com valores na educação;
- Importantes na inovação em pirâmide invertida na educação;
- Detentoras de uma forte ligação com a comunidade como um todo;
- Sensíveis às novas necessidades da sociedade moderna;
- Pró-activas quanto à crescente diversidade na sociedade,
- Promotoras de forte coesão social, estimulando a integração.

O ECNAIS actua como uma rede de partilha de informação e conhecimento entre as associações nacionais. A afirmação da sua missão no seu plano estratégico defines que o ECNAIS:

- apoia e segue os valores alicerçados na abordagem democrática ao pluralismo nos sistemas educativos nacionais, e respeita a escolha dos pais;
- promove os interesses de todos os tipos de educação independente, confessionais ou laicos, cujos princípios estejam de acordo com os fixados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- veicula declarações políticas que promovem o entendimento dos valores do sector independente, e melhora a sua aceitação e apoio financeiro na legislação nacional;
- situa os legisladores a um nível internacional representando o sector independente no Conselho da Europa, Parlamento Europeu, Comissão Europeia e outras organizações internacionais, em matérias de preocupação comum, com base num programa concertado;
- assiste tanto membros como potenciais membros nos seus esforços para promover o entendimento do valor de uma atitude democrática numa sociedade plural.

Qualidade e avaliação das escolas independentes

A conferência anual do ECNAIS, que se realiza todas as Primaveras, e o seu seminário anual no Outono, oferecem oportunidades para que as partes interessadas se reúnam e discutam um tópico de importância para o desenvolvimento de escolas independentes em diferentes países europeus, também ao nível do Conselho Europeu de ministros da Educação da UE. O tema da conferência do ECNAIS em Helsínquia, em Abril de 2010, foi a «qualidade e avaliação de escolas independentes».

Foi um desenvolvimento da conferência anterior em Sofia sobre «Referências e Valores» em Abril de 2009, que concluiu que é essencial para o sector independente, assim como para as escolas individualmente, que os seguintes tópicos sejam clarificados:

- a escola independente individual baseia-se nos seus próprios valores;
- os valores são claros e visíveis no modo como a escola é gerida no quotidiano;
- os valores são comunicados às partes internas e partes interessadas externas;
- valores claros, visíveis e comunicados são de máxima importância, assim como as suposições mais comuns no debate educativo tendem a focar-se em aspectos mensuráveis do desempenho, utilizando referências disponíveis.

O enfoque em valores e qualidade foi um acréscimo ao seminário do ECNAIS sobre «Valores e Avaliação» que teve lugar em Roma em Novembro de 2009. A conferência começou com a ideia de que as escolas independentes se baseiam nos seus próprios valores. Tocou e debateu a teoria de que o enfoque pode estar a mudar de uma parte da rotina das escolas baseada em valores para aquelas actividades que podem ser mais facilmente mensuráveis. O conceito de «auto-avaliação» foi apresentado e foi parte das discussões acerca do desenvolvimento de escolas independentes. Os assuntos levantados provocaram muita discussão e debate sobre o futuro das escolas independentes, a sua responsabilidade social, as oportunidades do sector no futuro e, por último mas não menos importante, questões éticas. No seminário de Novembro de 2010 do ECNAIS em Berlim, discutimos o papel que as associações nacionais estão a desempenhar no fortalecimento da posição das escolas independentes nos seus próprios países. Mais uma vez,

apercebemo-nos da importância do financiamento governamental das escolas privadas, para tornar possível que crianças de todos os estratos sociais possam frequentar uma. Mas também ficámos mais alertados sobre a luta pela sobrevivência que muitas escolas privadas enfrentam hoje em dia, em consequência de cortes orçamentais. Os participantes destes seminários concordaram de uma forma geral que as escolas independentes na Europa estão sob pressão em virtude de um declínio demográfico, da crise económica, enquadramentos ideológicos de políticos e da falta de uma visão clara sobre a visão antropológica e intrínseca da educação como serviço público. Concordou-se que era necessário:

- uma visão global dos vários argumentos que apoiam o valor acrescentado e importância social das escolas independentes;
- acesso a dados sobre os resultados e custos reais das escolas independentes, especialmente acerca do seu elevado custo-eficácia;
- ligações do sítio do ECNAIS a relatórios internacionais que promovem o valor acrescentado das escolas independentes numa sociedade plural;
- exemplos para mostrar que as escolas independentes oferecem espaço para um ensino inovador;
- exemplos que demonstrem que as escolas independentes oferecem aos alunos um ambiente de aprendizagem enriquecido;
- uma atitude pró-activa das associações nacionais de escolas independentes para com o seu próprio Governo, mostrando a responsabilidade social das escolas independentes e as suas formas positivas de lidar com a crescente diversidade na sociedade;
- uma visão clara do direito democrático de liberdade de educação e liberdade de escolha dos pais na educação no quadro da Convenção Europeia dos Direitos Humanos e respeitante à constituição de cada Estado europeu;

- uma investigação sobre o estatuto legal das escolas privadas na legislação de diferentes países europeus.

Diversidade na educação: luta pela sobrevivência ou criação de futuro?

Como continuação do seminário de 2010 em Berlim, a conferência do ECNAIS de Maio de 2011 em Madrid teve como tema «Diversidade na educação: Luta pela sobrevivência ou criação de futuro?». Por um lado, queríamos aprender como é que as associações nacionais respondem às ameaças que as escolas privadas enfrentam no seu próprio país, especialmente sobre que acções tomaram para as ultrapassarem. Por outro lado, queríamos inspirar uns aos outros para encontrar novas formas de fazer uso da liberdade de educação e da liberdade de escolha escolar parental. O ECNAIS acredita fortemente nesses valores essenciais de uma sociedade democrática e pluralista. A escola independente subsidiada pelo Estado reflecte a diversidade presente em todas as sociedades e, ao fazê-lo, influencia o fortalecimento da sociedade civil e a coesão social da sociedade como um todo.

As crises económica e social que estamos a enfrentar na Europa realçam algumas tendências importantes que são abordadas nas escolas todos os dias: globalização, complexidade, criatividade e imaginação. Na Europa, é um dever do Estado proporcionar a escolaridade obrigatória. Isto implica diferentes meios e recursos. De que forma os Estados proporcionam a escolaridade obrigatória? Conseguimos reconhecer tendências claras nas políticas, na esfera da educação, que tenham em conta o equilíbrio entre os sectores público e privado? A crise económica forçou todos os governos a reduzir a despesa pública. Consequentemente, existe agora um corte de recursos tanto para a educação

pública como para a independente. A educação é uma actividade complexa com muitos aspectos intangíveis que são difíceis de testar e medir. Queremos identificar tensões como resultados educacionais vs. processo educacional, competências simples vs. competências complexas, competências vs. conhecimento, treino testado vs. abordagens holísticas. Queremos estabelecer boas práticas que permitam às escolas independentes atingir bons resultados dando lugar à criatividade, inovação, vontade de aprender e autonomia.

Em 2011, foi aprovado que o ECNAIS iniciasse um projecto Jean Monnet abrangido pelo programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da UE tendo em conta a melhoria da diversidade na educação. Uma parte essencial do projecto era fortalecer a cooperação entre associações nacionais de escolas independentes em países de Europa Ocidental e de Leste. A nossa experiência é de que esta cooperação é verdadeiramente de mútuo interesse. Aprendemos imenso com os resultados atingidos em apenas duas décadas pelas associações checas, eslovacas e polacas de escolas privadas. Este conhecimento ajuda o ECNAIS a apoiar novas associações de escolas privadas em países como a Lituânia, Bulgária, Roménia e Ucrânia.

Encontro Europeu de Educação Independente (EMIE)

Durante mais de dez anos, representantes do ECNAIS têm-se reunido em Bruxelas com representantes de outras quinze organizações europeias, todos os anos no último dia de Maio. Essas organizações apoiam fortemente a liberdade de educação e liberdade de escolha parental, assim como o direito de estabelecer escolas baseadas em convicções religiosas, filosóficas ou pedagógicas subsidiadas pelo Estado. Como uma ONG, representamos e defendemos num nível europeu o espaço para a

pluralidade e multiformidade no estabelecimento de escolas (religiosas, filosóficas e pedagógicas) nos sistemas educativos nacionais europeus.

Esta é uma forte tendência na UE, ver a educação como um mero instrumento das políticas de mercado de trabalho, algo para fortalecer a economia europeia baseada no conhecimento, para que possa competir com os mercados que operam internacionalmente nos continentes americano e asiático. As referências europeias para a educação podem afunilar o foco das escolas para medir a qualidade para objectivos a curto prazo, especialmente no ensino da língua e da aritmética. Temos de nos tornar mais conscientes de que este processo de «neutralização» da educação está em marcha e que as políticas europeias fazem parte dele. Como resultado, as escolas independentes podem sentir-se cada vez mais forçadas a minimizar a sua própria orientação baseada em valores. Têm de responder às necessidades crescentes dos governos como se fossem escolas públicas privatizadas. É por isto que precisamos de melhorar a visibilidade dos resultados do capital social, resultados mais abrangentes e resultados a longo prazo das escolas independentes. Também temos de demonstrar como é que as escolas públicas podem beneficiar do valor acrescentado das escolas independentes dentro do sistema escolar nacional.

É imperativo que as diferentes organizações europeias – todas a favor das escolas independentes – desenvolvam uma nova estratégia comum e tenham acções para apoiar o papel moderno das escolas independentes como uma parte vital da sociedade civil. Ao fazer isto, evitamos ter de estar na defensiva. O ECNAIS quer cooperar com colegas da EMIE numa nova declaração da EMIE acerca de como as escolas independentes estão a contribuir para uma sociedade europeia plural e democrática na próxima década. Precisamos de educar e preparar os nossos alunos para a Europa 2020. Se a crise económica global nos

ensina alguma coisa, é que o futuro da Europa não está apenas na economia mas, acima de tudo, nos valores.

A importância da variedade de escolha

Embora difiram em muitos aspectos, todos os esquemas educativos europeus deixam espaço para a autogestão e auto-organização das escolas. O que liga estas escolas independentes é que foram estabelecidas como iniciativa privada, muitas vezes por grupos de cidadãos ou educadores entusiásticos, e que se baseiam muitas vezes num movimento religioso, filosófico ou pedagógico. E todas estas escolas têm uma coisa em comum: os seus iniciadores consideram educação e criação tão proximamente relacionados que consideram a orientação por valores tão importante como a educação no sentido cognitivo. A seguir à garantia de liberdade de escolha para os pais, a orientação por valores é também o objectivo mais importante do ECNAIS. Estes objectivos só podem ser atingidos se houver espaço suficiente para a variedade de escolha no sistema educativo nacional.

O perigo de uma abordagem demasiadamente unilateral pelos governos nacionais nunca está longe demais. Naturalmente que a língua e a matemática são importantes, mas a ênfase no ensino de disciplinas cognitivas leva as escolas a valorizar os resultados dos testes e resultados mensuráveis. Isso é pensar a curto prazo. A economia baseada no conhecimento também beneficia da aprendizagem ao longo da vida, por pessoas que querem continuar o seu desenvolvimento pessoal. Assim, é necessário que as crianças se tornem indivíduos equilibrados, com amor-próprio e respeito por si mesmos, e ser-lhes dado espaço para desenvolver a sua criatividade e competências para cooperarem e tomarem iniciativas empreendedoras. É aqui que a procura por

propósitos, identidades e desenvolvimento pessoal entra – por outras palavras: orientação por valores. A atenção tida com valores levará a resultados qualitativos e proporcionará a única forma de as crianças poderem desfrutar de aprendizagem ao longo da vida.

Empreendedorismo pedagógico

Os resultados mais vastos da educação são cruciais para o capital social, que é um dos pilares indispensáveis de uma Europa próspera e pacífica. O empurrão para a uniformidade ignora o facto de que uma escola independente não é puramente um objecto de metas governamentais, como se fosse uma escola pública privatizada. A escola independente é, acima de tudo, uma expressão do facto de que os cidadãos têm uma visão sobre e querem ter responsabilidade na educação e na sociedade.

Um bom exemplo de uma iniciativa para responder à questão da sociedade moderna da integração de imigrantes na sociedade foi levado a cabo pela Fundação Cosmicus.

A Fundação Cosmicus é uma fundação holandesa que visa o avanço da educação, desenvolvimento e carreiras de estudantes e alunos através de actividades e projectos educacionais, culturais, sociais e científicos. Em 1995, a fundação foi estabelecida por estudantes holandeses e turcos como uma organização com oito centros por toda a Holanda. O seu objectivo era ajudar e apoiar estudantes de proveniência não holandesa em escolas secundárias e universidades. Com o tempo, a organização cresceu e as suas actividades foram alargadas. Hoje em dia, a Cosmicus tem três pilares: educação, diversidade e sustentabilidade. É uma fundação intercultural que está aberta a toda a gente, sem olhar a raça, cor, religião ou género. É uma organização única fundada por cidadãos «novos holandeses» que quer contribuir para a sociedade holandesa e participar

nela. É um movimento de emancipação iniciado por estudantes e «novos holandeses» extremamente cultos com diferentes proveniências.

Nas suas actividades, a Cosmicus procura cooperar com outras organizações, pois considera importante não estar sozinha mas sim trabalhar em conjunto com diferentes grupos e organizações para construir pontes entre si. Em conjunto encontram-se melhores soluções para os problemas, juntando as forças separadas dos parceiros, um melhor resultado pode ser atingido. A palavra latina «*cosmicus*» vem da antiga palavra grega «cosmos» e significa «cidadão do mundo». A Fundação Cosmicus defende um mundo ideal no qual os cidadãos do mundo sejam capazes de interagir de forma harmoniosa. Este mundo ideal apenas pode ser construído por pessoas que estejam equipadas com as competências certas e requisitadas que lhes permitam abordar o seu ambiente com confiança, consciência, tolerância e respeito.

Para a Cosmicus o foco principal é cuidar dos seres humanos e tentar equipá-los da melhor forma possível para o futuro. Para conseguir isto, a educação e desenvolvimento do indivíduo, com enfoque no seu comportamento, sentimentos e pensamentos, são essenciais. É a sua clareza e originalidade de percepção acerca de assuntos sociais, científicos, educacionais e culturais que tornam a Cosmicus tão única. Também se compromete em atingir a aceitação mútua e compreensão, e tem consciência do facto de que os seus membros são de facto cidadãos do mundo, com todas as responsabilidades que isto acarreta. Para obter o conhecimento, mentalidade e competências que isto exige e para desenvolver competências interculturais, a Cosmicus procura oferecer oportunidades àqueles que desejam desenvolverem-se a eles próprios com base nestes ideais e para o bem da sociedade.

A Fundação Cosmicus tem um Conselho Consultivo e um Comité de Recomendação nos quais um total de 15 profissionais no campo

da educação, diversidade e sustentabilidade têm lugar. Estas pessoas aconselham a fundação e ligaram o seu nome à Cosmicus. Eu, Simon Steen, sou um deles.

A educação independente não é um direito que, uma vez adquirido, durará para sempre. Tem de ser «ganho» e encaixado na sociedade de forma contínua. Por estas razões, as escolas independentes devem continuar a publicitar os largos resultados da educação independente e mostrar como esta contribui para a resolução de questões que a sociedade enfrenta hoje em dia.

Simon J. Steen é director-geral da VBS, a Associação Nacional de Escolas Independentes na Holanda e do Instituto Nacional das Escolas Comunitárias. É fundador e, até recentemente, presidente da comissão editorial da *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (Revista Holandesa de Políticas e Leis Educativas). Publicou vários artigos sobre empreendedorismo pedagógico, o direito constitucional da liberdade de educação e da liberdade de escolha dos pais na Holanda. É também presidente do Conselho Europeu de Associações Nacionais de Escolas Independentes (ECNAIS).

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

AUTONOMIA E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS

Alexandre Homem Cristo

AUTONOMIA E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS⁴

Alexandre Homem Cristo

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

4 Este artigo é uma curta síntese do estudo "Novas Escolas para o Século XXI", realizado para a Fundação Francisco Manuel dos Santos.

A evolução das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e, hoje em alguns casos, para sociedades de criatividade, tem levado, nas últimas décadas, os países mais desenvolvidos a promover reformas nos seus sistemas de ensino, com vista a oferecer a pais e alunos uma maior diversidade de ofertas educativas. EUA, Inglaterra, Suécia, Holanda e Dinamarca constituem exemplos actuais, alguns dos quais muito recentes, onde, apesar das suas diferenças, se optou por um sistema sustentado nos princípios da liberdade e da diversidade, a partir do qual se garante aos alunos ofertas educativas inovadoras. Neste curto artigo, olhamos para tipos de escolas, nos três primeiros países referidos, que contribuem para essa diversidade de oferta educativa.

A autonomia e a diversidade no centro dos sistemas educativos

Escolas com contrato nos EUA

As escolas com contrato (*charter schools*) são escolas públicas⁵ não estatais, criadas e desenhadas por educadores, pais ou líderes da comunidade. São escolas que pretendem ser inovadoras, face às escolas públicas tradicionais, e são uma consequência directa da liberdade de escolha da escola⁶, pois nascem para oferecer uma oferta educativa

5 Definiu-se o carácter público ou privado das escolas em função do acesso e não em função do proprietário da escola. Como tal, são públicas todas as escolas, estatais e não estatais, que pertençam à rede pública, sendo por isso de acesso universal e gratuito. Acerca dos sistemas nesses países, a menção a escolas estatais ou a escolas públicas tradicionais serve para designar as escolas públicas estatais, que nestes os países existem em grande maioria.

6 Possibilidade de os pais escolherem, de acordo com os critérios que considerarem mais adequados, a escola onde pretendem matricular o(s)

diferente da já existente na comunidade onde se inserem. As suas principais características são a isenção de respeitar a maioria das regras e regulamentos a que as escolas públicas tradicionais estão sujeitas, e serem submetidas a mecanismos de responsabilização perante os resultados e desempenhos escolares dos seus alunos.

As escolas com contrato operam de acordo com três princípios fundamentais⁷. O primeiro é o da escolha, permitindo às famílias seleccionar, entre a oferta existente, aquela que melhor corresponde às necessidades educativas dos seus filhos. Esta adaptabilidade às necessidades educativas da comunidade é fundamental e é a principal orientação dos professores.

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

seu(s) filho(s), desde que a mesma esteja integrada na rede pública. Naturalmente que, em caso de existir um excesso de candidaturas relativamente ao número de vagas disponíveis na escola, os alunos serão seleccionados de acordo com o enquadramento legal correspondente ao país ou distrito no qual a escola se localiza – que pode ser desde um sorteio a uma aceitação de candidaturas por ordem de chegada.

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

O terceiro princípio é a autonomia⁸. As escolas com contrato devem cumprir as principais normas legais, tal como qualquer outra escola no país, mas estão isentas de cumprir as restantes regras e regulamentações que, acredita-se, muitas vezes impedem as escolas de adequadamente responderem às necessidades educativas da sua comunidade, e promoverem elevados níveis de desempenho educacional. Assim, as escolas com contrato têm a possibilidade e a capacidade para constituir uma oferta educativa variada e diversificada – enquanto algumas escolas com contrato podem assemelhar-se a escolas públicas tradicionais, outras apostam em programas escolares focados nas competências estruturantes ou em programas inovadores nos domínios das artes e da música.

Antes de abrir uma escola com contrato, é necessário existir uma lei estatal. Neste momento, 42 Estados e o Distrito de Colúmbia promulgaram leis que autorizam as escolas com contrato⁹. Como tal, as escolas com contrato nascem a nível estatal, a partir de uma lei que autoriza a criação de um número de escolas com contrato. Este primeiro passo legislativo é determinante, uma vez que os legisladores podem definir um conjunto de regras específicas, como restrições ao número de candidaturas, ao número de escolas com contrato, e à natureza das entidades que podem autorizar uma escola com contrato,

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

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

assim como o enquadramento legal da sua autonomia e as regras fiscais e de financiamento.

Qualquer um pode submeter uma candidatura para abrir uma escola com contrato, desde pais e educadores a organizações, associações de professores, grupos cívicos e líderes empresariais. As escolas com contrato nascem da identificação de uma necessidade educativa no seio da sua comunidade, e qualquer um pode dar início ao seu processo de abertura. A abertura de uma escola com contrato é um processo relativamente simples e desburocratizado, no qual a entidade interessada submete uma candidatura ao distrito, descrevendo a sua proposta logística para a escola, as características educativas, um plano financeiro, um curriculum, e um conjunto de estratégias para promover a leitura. O financiamento das escolas com contrato é efectuado em função do número de alunos matriculados, através do distrito onde se inserem e do Estado, pelo que os processos de financiamento e os valores variam muito ao longo do país.

As academias e as escolas livres em Inglaterra

A vitória eleitoral de David Cameron, em 2010, marcou o início de uma reforma no sistema educativo inglês, abrindo-se as portas à autonomia das escolas, seguindo um modelo assumidamente inspirado nas experiências das escolas com contrato americanas e das escolas livres suecas. O diagnóstico de partida foi a constatação de uma queda nas avaliações internacionais, nomeadamente nos exames PISA da OCDE, estando o Reino Unido, nas palavras de David Cameron, “a ser ultrapassado pelos outros”¹⁰. Como tal, a solução proposta pelo Governo passou por aprender com aquilo que de melhor se faz nos

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

outros países, nomeadamente na Suécia¹¹, e implementar algumas dessas boas práticas no Reino Unido: libertar as escolas da burocracia habitual na sua gestão, reforçar a sua autonomia financeira e pedagógica, e reforçar os mecanismos de avaliação do sistema.

Assim, o Governo decidiu restaurar às academias a elevada autonomia de que dispunham quando foram criadas, e apoiar o envolvimento da sociedade na educação dos jovens, através da abertura de escolas livres, nascidas da comunidade para a comunidade. As academias existem no mapa das ofertas educativas da Inglaterra há alguns anos, mas só recentemente se tornaram verdadeiramente populares. Assim, o número de academias existentes passou de 203 para 1957, em apenas dois anos.

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

Por seu lado, a primeira escola livre abriu aos alunos em Setembro de 2011, resultado do processo reformista posto em marcha por Michael Gove, responsável pela pasta da Educação no Governo de David Cameron. As escolas livres são escolas não estatais, sem fins lucrativos e financiadas pelo Estado. Ou seja, são escolas públicas não estatais. Para abrir uma escola livre, é necessário cumprir uma série de condições,

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

nomeadamente facultar uma prova¹² da necessidade educativa de uma nova escola na comunidade onde se pretende inserir. Assim, as escolas livres são geralmente escolas totalmente novas, criadas de raiz para satisfazer as necessidades educativas da comunidade. Contudo, existe também a possibilidade de uma escola independente (i.e. privada) optar por se converter numa escola livre, com a particular diferença, após a conversão, que deixará de poder cobrar propinas aos seus alunos.

As escolas livres podem ser criadas por diferentes entidades, desde um grupo de pais ou de professores preocupados com a educação na sua comunidade, a organizações ou associações ligadas ao mundo empresarial ou ao mundo académico. Em termos organizacionais, estas escolas desfrutam de elevados índices de liberdade, e não existem regulamentações específicas (dimensão ou localização) que as definam. Criadas sob o princípio da promoção da diversidade de oferta educativa, as escolas livres podem ser escolas de ensino básico ou de ensino secundário, ocupar edifícios escolares tradicionais ou outro tipo de instalações menos habituais, como edifícios de escritórios, por exemplo. Também a nível da contratação docente, não existem requisitos ou regulamentações sobre quem pode leccionar numa escola livre, embora nenhuma escola tenha autorização para abrir caso não demonstre estar em condições de prestar um serviço educativo de qualidade. Esta liberdade permite às escolas contratar especialistas, que de outro modo ficariam excluídos do ensino básico e secundário.

As escolas livres não têm de seguir o curriculum nacional¹³, tal como não têm as academias. Como tal, ambas têm a liberdade para construir o

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

13 Ao contrário da maioria dos países europeus, a introdução de curriculum nacional aconteceu tarde em Inglaterra e restantes países

seu próprio curriculum, de modo a satisfazer as necessidades educativas dos seus alunos, num modelo que se pretende o mais personalizado possível. Contudo, apesar do elevado grau de liberdade, o Governo impôs como regra de elegibilidade para o financiamento público que as escolas leccionem as disciplinas de Inglês, de Matemática e de Ciências, e ainda garantam condições para a frequência de ensino religioso¹⁴.

As escolas livres suecas

A Suécia é um dos casos mais estudados de reformas educativas de sucesso. No início da década de 1990, o país implementou uma alargada reforma da sua administração pública, visando transformar o seu sistema centralizado num descentralizado, através de um processo de municipalização. A reforma do sistema educativo acontece neste contexto, instaurando-se um modelo com fortes índices de autonomia e individualismo, duas características marcantes da sociedade sueca. Com ela, foi introduzido um novo curriculum nacional, formado a partir de metas e objectivos de aprendizagem, e um vasto sistema de prestação de contas, para acompanhar, com dados quantitativos, a evolução dos alunos. Também com a descentralização, abriu-se a possibilidade de as famílias escolherem, sem os limites residenciais, a escola para os seus filhos, alargando igualmente a oferta educativa disponível através das escolas livres (escolas públicas não estatais). Assim, a rede pública

do Reino Unido (excepção da Escócia), em 1988, com o *Education Act*. Até então, cada escola tinha o seu próprio curriculum.

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

passou a ser composta por escolas municipais (escolas estatais geridas pelos municípios), que seguem as directivas nacionais sobre o currículo, a contratação de pessoal e o financiamento, e as escolas livres, cujo número tem aumentado sucessivamente a cada ano¹⁵.

O sistema educativo, tal como hoje existe, sustenta-se em três grandes princípios. Em primeiro lugar, financiamento igual para as escolas municipais e as escolas livres, uma vez que ambas são públicas e que as escolas livres, mesmo não sendo estatais, não podem cobrar propinas de modo a preservar o seu carácter público. Em segundo lugar, também relacionado com o carácter de ensino público prestado nas escolas livres, a todos os alunos está assegurada a possibilidade de se candidatarem e frequentarem uma escola livre. Finalmente, em terceiro lugar e também relacionado com o carácter público destas escolas, os alunos não podem ser seleccionados pela escola, excepto em casos particulares em que o projecto educativo da escola é muito específico e no qual apenas se enquadra um certo perfil de aluno (escolas de artes ou de música, por exemplo). Como tal, de modo a preencher as vagas disponíveis nas escolas, em caso de excesso de candidaturas, os candidatos são inscritos por ordem de chegada, até ao preenchimento da última vaga.

A Suécia tinha, no ano lectivo 2010/2011, 886 mil alunos matriculados no ensino obrigatório¹⁶, 88,1 % dos quais matriculados nas 4630 escolas municipais de ensino obrigatório, estando os restantes 11,9 % matriculados nas 741 escolas livres para o ensino obrigatório. Esta percentagem de alunos matriculados em escolas livres corresponde a uma média nacional, e é importante salientar que as escolas livres suecas

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

16 O ensino é obrigatório na Suécia entre os 7 e os 16 anos, percorrendo 9 anos escolares.

não existem em todos os municípios do país, e que tendem a existir em maior número onde exista maior concentração populacional.

Criar uma escola livre está ao alcance de um pequeno grupo de pais, de uma associação, de uma fundação ou de uma empresa. Os candidatos apenas têm de assegurar o cumprimento de uma série de regulamentos e normas, e sujeitar a escola à avaliação e à inspeção das autoridades locais e nacionais. A possibilidade de grandes operadores empresariais gerirem grupos de escolas livres tem causado alguma polémica, na medida em que o financiamento a estas escolas é municipal. As escolas são públicas, mas não há impedimento legal a que os operadores das escolas obtenham lucros financeiros com a sua gestão. No debate público sueco, esta questão é várias vezes levantada, questionando-se se essa possibilidade de obtenção de lucros põe em risco a instrução dos alunos, com os operadores a privilegiar os seus ganhos financeiros em detrimento do investimento nos meios para prestar aos alunos o melhor serviço educativo possível. Em 2008, os maiores operadores de escolas eram John Bauer Organization AB (com 27 escolas e 9424 alunos), Anew Learning AB (19 escolas e 5708 alunos) e Acade Media (24 escolas e 3795 alunos)¹⁷.

Autonomia e diversidade nas escolas: casos práticos

As escolas KIPP e a KIPP Academy no Bronx, Nova Iorque

As escolas KIPP¹⁸ têm como missão preparar jovens alunos desfavorecidos para frequentar as melhores universidades do país, dando-lhes o apoio e o acompanhamento escolar que, de outro modo, não teriam.

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

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

Existem 125 escolas KIPP nos EUA, em mais de 20 Estados americanos, com cerca de 39 mil alunos matriculados. No total de alunos, cerca de 85 % é elegível para subsídio de alimentação (ou seja, é de uma família com baixo nível socioeconómico), e cerca de 95 % são de origem latina ou afroamericana. Isto porque, nas escolas KIPP, são aceites todos os alunos interessados em matricular-se.

O ensino em todas as escolas KIPP é estruturado por 5 pilares: elevadas expectativas; escolha e compromisso; mais tempo na escola; liderança nas escolas; enfoque nos resultados. Pretende-se que, a partir destes pilares, as várias escolas KIPP mantenham uma identidade comum, centrada neste projecto simultaneamente educativo e social.

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

Estando localizada numa zona cuja população é maioritariamente de baixo nível socioeconómico, esta escola tem uma população estudiantil desfavorecida – 85 % dos alunos qualificam para os subsídios de alimentação, 52 % dos alunos são de origem hispânica, e 46 % são de origem afroamericana¹⁹. Tendo como missão preparar estes alunos com

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

dificuldades para o seu futuro escolar, os alunos desta escola passam, em média, mais 60 % de tempo na escola do que os alunos das escolas públicas tradicionais, pois a escola funciona desde as 7h30 às 17h aos dias de semana, está aberta em alguns sábados e funciona durante três semanas no período das férias de Verão.

Os resultados escolares dos seus alunos têm levado a um reconhecimento generalizado do mérito desta escola com contrato, com dezenas de presenças em programas televisivos e em artigos de imprensa, que culminou na participação da orquestra de cordas da escola na cerimónia dos *Grammy Awards*²⁰.

Entre os anos lectivos de 1996-1997 e 2005-2006, esta escola com contrato foi consecutivamente a que obteve melhores níveis de desempenho escolar a leitura e matemática, e também a que teve a melhor taxa de assiduidade, em todo o Bronx. Mais recentemente, 91 % dos alunos da KIPP Academy atingiram níveis de desempenho escolar igual ou superior à média do Estado em matemática, e 77 % em leitura, o que fez com que esta escola conseguisse, nestes últimos 4 anos lectivos, classificar-se nas 10 % melhores escolas entre todas as escolas públicas de Nova Iorque.

A escola livre de West London (Inglaterra)

A West London Free School foi inaugurada em 2011 e fundada pelo jornalista britânico Toby Young, uma das razões para a atenção mediática que lhe tem sido atribuída. Esta escola livre recebe alunos entre os 11 e os 18 anos de idade, e caracteriza-se principalmente pelo seu

20 Os prémios Grammy são os mais prestigiados prémios da indústria da música nos EUA. A cerimónia de entrega destes prémios é um evento com grande cobertura mediática.

currículo clássico e liberal, no qual o Latim é uma das disciplinas obrigatórias até aos 14 anos. Para além disso, existe uma abordagem interdisciplinar a temas de estudo, tais como o Mundo Antigo ou o Renascimento, de modo a não somente aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre estes importantes períodos históricos, como para obrigar os alunos a sair dos enquadramentos rígidos e tradicionais do conhecimento. Existe igualmente a possibilidade de especialização em música ou em artes dramáticas, através da frequência de clubes de música ou de teatro.

No sentido de dar apoio aos alunos e promover o seu sucesso escolar, os alunos que demonstrem dificuldades terão um ou dois tempos semanais suplementares para o ensino do Inglês e da Matemática. Durante esses períodos, os restantes alunos frequentam palestras sobre temas clássicos, como Filosofia e Política. De modo a que os alunos possam desfrutar de todas estas actividades, os dias escolares são mais prolongados do que nas escolas públicas tradicionais. A escola caracteriza-se ainda por impor um forte nível de disciplina e conduta escolar, e por optar por turmas de pequena dimensão. A sua ambição é vir a ser uma das melhores escolas do país, com uma reconhecida excelência académica e uma cultura de exigência, independentemente do perfil socioeconómico dos seus alunos. O seu perfil e sucesso levaram a que recebesse centenas de pedidos de admissão, e que hoje se tornasse numa das escolas com maior rácio de candidatos por vaga disponível.

As academias ARK (Inglaterra)

As academias ARK (*Absolute Return for Kids*) são escolas definidas pela sua característica de apoio e solidariedade social. Actualmente com 12 academias em Londres, Birmingham e Portsmouth, as academias

ARK caracterizam-se pelo seu compromisso em recrutar os melhores professores, e promover a excelência docente. Isso acontece através da parceria estabelecida com o *King's College*, em Londres, prestigiada instituição de ensino superior, assim possibilitando aos seus professores a frequência de um mestrado de especialização nessa instituição, tendo os professores de cobrir apenas 25 % do seu custo e sendo o restante pago pelas academias ARK. A formação inclui várias especializações para o reforço das competências dos seus professores. As academias ARK têm também estabelecida uma parceria com a *Future Leaders*, uma instituição de cariz social direccionada para o ensino, e que tem como objectivo a preparação de líderes no seio das organizações escolares. Essa preparação de líderes é promovida através de um programa intensivo de um ano, no qual se inclui, entre as várias formações, uma experiência numa escola com elevada taxa de alunos em risco de insucesso escolar.

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

A *King Solomon Academy* (KSA) é uma academia ARK de ensino básico localizada em Londres. Nesta escola, o prolongamento do dia escolar permite aos alunos treinar a língua inglesa durante mais horas e aprender matemática a partir dos curricula escolares de Singapura, internacionalmente reconhecidos pela sua qualidade e exigência. Em média, os alunos da KSA têm 7 horas de inglês por semana, enquanto os alunos das escolas públicas tradicionais têm, em média, apenas 3. Para os alunos em dificuldades, a KSA proporciona tutorias ao sábado, e para todos os alunos o calendário escolar é prolongado em duas

semanas, no final de cada ano lectivo, para preparar o regresso às aulas em Setembro. Os resultados dos desempenhos escolares dos alunos têm sido positivos, nomeadamente se comparados às médias nacionais, pois os alunos da KSA ultrapassaram a média nacional em todas as disciplinas, em 2011: em leitura (80 %, média nacional foi de 51 %), em escrita (60 %, média nacional foi de 33 %) e em matemática (75 %, média nacional foi de 47 %)²¹.

Kunskapsskolan, as escolas livres do conhecimento (Suécia)

A Kunskapsskolan²², ou escola do conhecimento, é um tipo de escola livre com um programa e uma abordagem educativa extremamente personalizados, que parte da identificação das necessidades educativas de cada aluno para a criação de processos de aprendizagem específicos para esse aluno, que respondam às suas necessidades. Existem a funcionar na Suécia 33 escolas do conhecimento, geridas pelo mesmo operador (Kunskapsskolan, o 6º maior operador de escolas livres do país), e há a intenção de exportar este modelo de escola para outros países, nomeadamente para o Reino Unido, onde já existem duas, e para os EUA. As escolas do conhecimento têm uma abordagem pedagógica de proximidade, analisando as características de cada aluno, identificando as suas necessidades educativas e elaborando um plano de estudo que seja adaptado às suas necessidades e ao seu perfil. Assim, tudo é personalizado: objetivos, processos de aprendizagem,

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

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

calendários e horários, apoio docente, adaptações ao curriculum e tipo de lições – seminário, aula, *workshop* ou laboratório. Nestes vários processos, os professores têm diferentes papéis, cabendo-lhes leccionar nas aulas mas também orientar os alunos nos seus processos de aprendizagem personalizados. Os objectivos são estipulados a curto prazo (semana), a médio prazo (semestre) e a longo prazo, promovendo junto dos alunos um elevado sentido de responsabilidade, e os horários são flexíveis e combinados com o orientador.

Esta elevada autonomia só é possível graças a um eficaz sistema de monitorização da evolução dos alunos face aos seus objectivos. O progresso de cada aluno é medido continuamente, e os dados sobre o seu desempenho escolar são recolhidos e comparados frequentemente com os da escola, de modo a que qualquer dificuldade de aprendizagem de um aluno seja imediatamente identificada e superada. Finalmente, as escolas do conhecimento têm um “Portal de Aprendizagem” que reúne toda a informação e documentação necessária aos alunos para o seguimento do seu plano de estudos, sendo actualizado diariamente.

Considerações finais

Através deste curto artigo, ou do estudo que sintetiza, não se pretende, com a exemplificação de sistemas educativos de outros países, sugerir que Portugal deva corrigir os problemas do seu sistema simplesmente importando as fórmulas de sucesso dos outros países. Não só porque isso não seria possível – cada país tem o seu contexto próprio –, como porque os exemplos internacionais são diversificados e, quanto à organização dos seus sistemas, estão longe de ser consensuais. Isto não impede, contudo, que possamos aprender com as experiências de outros países, e que estas sejam úteis na reflexão acerca do nosso sistema educativo.

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

Alexandre Homem Cristo é licenciado em Ciência Política pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica Portuguesa e mestrado em Política Comparada pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. É cronista do jornal *i*, no qual escreve semanalmente à segunda-feira. É também co-fundador da revista de política educativa *20/20*, e escreve no blogue *O Cachimbo de Magritte*.

"A educação independente não é um direito que, uma vez adquirido, durará para sempre. Tem de ser «ganho» e encaixado na sociedade de forma contínua. Por estas razões, as escolas independentes devem continuar a publicitar os resultados da educação independente e mostrar como esta contribui para a resolução de questões que a sociedade enfrenta hoje em dia"

Simon J. Steen, Associação Holandesa de Escolas Independentes

"As charter schools representam uma mistura de aspirações. Como alternativa às escolas públicas tradicionais, oferecem a oportunidade de experimentar e inovar; muitas charter schools foram iniciadas por grupos de professores à procura de novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem."

Margaret E. Raymond, Universidade de Stanford

Outros títulos da coleção "Questões-chave da Educação"

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2012

- A Avaliação dos alunos
- As Novas Tecnologias

Uma edição:


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

 **Porto
Editora**

ISBN 978-989-8424-62-4



9 789898 424624