

## DA ESCOLA PÚBLICA AO COLÉGIO PRIVADO: ENTRE A HOMOGENEIDADE PERDIDA E A HOMOGENEIDADE REIVINDICADA

Maria Luísa da Rocha Vasconcelos Quaresma<sup>40</sup>

### Resumo

O sucesso educativo nas escolas privadas constitui o mote de reflexão deste artigo. A análise desta temática no contexto específico dos colégios exige-nos uma breve reflexão sobre os novos desafios com que a escola se confronta, as soluções encontradas para a consolidação de uma educação que se pretende inclusiva e democrática e a mediatização da polémica em torno da "crise" da escola pública. Como demonstraremos recorrendo aos resultados da nossa pesquisa de doutoramento, os colégios privados estão à margem dos dilemas que se colocam a uma escola aberta à diversidade social e cultural, preservando um público caracterizado pela homogeneidade classista, pela adesão a um projecto escolar que pretendem longo e pela partilha duma mesma ética de trabalho e de disciplinarização rumo ao sucesso.

Habitualmente reduzido à sua dimensão instrutiva, o sucesso educativo deve, numa perspectiva não performativa da educação, ser abordado numa acepção multidimensional, abarcando não apenas a vertente académica, mas igualmente a cultural, cívica e social. Neste artigo, daremos especial atenção a esta última dimensão, revisitando os principais contributos teóricos em torno desta vertente do conceito de sucesso e reflectindo sobre as suas manifestações nos colégios privados em estudo. Assim, incidiremos a nossa exposição sobre as redes de interacção e de afectividade entre a comunidade educativa dos colégios estudados

---

<sup>40</sup> Licenciatura em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Doutoranda em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

e sobre os múltiplos sinais de atenção personalizada que estes consagram aos seus elementos; abordaremos ainda a questão da interiorização discente de alguns dos traços mais marcantes do patrimônio identitário dos colégios, bem como dos níveis de participação dos alunos na vida colegial.

Palavras chave: sucesso educativo, classes dominantes, ensino privado

#### Abstract

This paper addresses the question of educational success in private schools. The analysis of this subject requires a previous thinking about the new challenges faced by public schools, its solutions to create an inclusive and democratic school and the discussion about the idea of "school crises". As our field work demonstrates, private schools do not face the same problems. Indeed, these schools are attended by homogeneous students in terms of social class, scholar future projects and adherence to an ethic of work and discipline to achieve educational success.

We defend that educational success should not be restricted to academic performance and must be conceptualized in a multidimensional perspective, including not only academic dimension but also cultural, civic and social ones. In this paper, we will focus this last dimension, theoretically (describing the theoretical perspectives about the subject) and empirically (analysing its manifestations in private schools studied). So, we will think about relationships between our private schools' educative communities and about some organizational signals that express the personal attention given to schools' members. Students' identification with schools cultures and levels of students' participation in schools activities will be also analyzed.

Keywords: educational success, upper classes, private schools

## I. O sucesso educativo nos colégios privados: notas introdutórias

A questão do sucesso educativo - no sentido não restritivo de sucesso escolar - nas instituições de ensino privado constituiu o objecto de estudo da investigação de doutoramento que desenvolvemos e cujos resultados parciais nos propomos apresentar. Procuramos, neste artigo, reflectir quer sobre os novos desafios com que a escola pública se confronta, situando a especificidade dos colégios privados no quadro das transformações educativas, quer sobre a concepção de sucesso educativo. Na impossibilidade de abarcarmos a multidimensionalidade deste conceito, cingimo-nos à sua dimensão social. Pretendendo proceder a uma análise intensiva e aprofundada do universo das escolas privadas, optámos por apenas estudar dois colégios com tradições e características organizacionais específicas que cumprissem os parâmetros de excelência académica avaliados através dos rankings do 3º ciclo e do Ensino Secundário - não obstante as limitações apontadas a este instrumento de seriação -, que partilhassem uma história e uma cultura organizacional idiossincrática, que surgissem simbólica e socialmente representados como "escolas de excelência e rigor" e que fossem frequentados pelas classes dominantes. Elegemos, pois, dois dos colégios socialmente mais reputados em Portugal, pela sua tradição pedagógica, pela qualidade de ensino que lhes anda associada e pela sua ampla matriz de formação do "jovem aluno": um deles laico e um outro adstrito a uma ordem religiosa. Os dados que servem de material empírico a esta pesquisa foram recolhidos através de uma panóplia de técnicas de índole extensiva e intensiva: entrevistas aos principais agentes educativos, inquéritos por questionário aos alunos e observações directas nos diferentes espaços e tempos escolares - espaços recreativos onde se tecem sociabilidades quotidianas de cariz informal entre alunos e entre discentes e funcionários do colégio; cerimónias e eventos colegiais, momentos por excelência de difusão de uma cultura de escola impregnada do ideal de "grande família", de coesão e de partilha de valores.

A análise transversal das produções teóricas, dos discursos e das políticas ministeriais em torno do sucesso desvenda-nos uma concepção de êxito circunscrita à dimensão instrutiva, não obstante os recentes esforços do Ministério da Educação em introduzir, ainda que de forma "curricularizada", disciplinas de promoção de competências não exclusivamente académicas. Os resultados escolares discentes nas disciplinas curriculares sujeitas a avaliação e classificação constituem, de facto, a face mais visível - e mensurável - do sucesso, com a publicação dos rankings nacionais do 3º ciclo e do Ensino Secundário a legitimar mediática e institucionalmente esta representação social. Neste quadro de "educação quantificada" (Melo, 2007, p.83), as escolas de reconhecido sucesso - devidamente galvanizadas pelos media - seriam, pois, aquelas que revelaram maior eficácia na transmissão dos saberes eruditos escolarmente rentáveis e alcançaram as melhores *performances* escolares nas provas de avaliação nacional.

Afastando-nos desta concepção performativa e retomando o legado de Silva (2003), interrogamo-nos se (...) deve privilegiar-se, na "medida" do êxito (...) a "excelência académica" convencional, assente em saberes organizados em disciplinas, por sua vez hierarquizadas em "maiores" e "menores", e quase umbilicalmente ligada à ideia de selecção rigorosa segundo o mérito (...). Ou deve preferir-se uma concepção larga de "arca de competências" a adquirir e de aprendizagens a realizar, nos vários domínios do conhecer, do fazer, do ser e do viver em comum (...) (p.180).

Tal problematização em torno do significado de ser "bem sucedido" levou-nos a procurar respostas, não apenas no corpus teórico previamente existente, mas também junto dos agentes educativos dos colégios em análise. Assumida a ruptura com o *habitual* objecto de estudo das pesquisas sociológicas - o insucesso escolar nas escolas públicas -, incidimos a nossa reflexão sobre o sucesso educativo "de banda larga" - em termos de representações sociais que dele constroem os agentes sociais e de práticas educativas accionadas institucionalmente - nas escolas privadas frequentadas pelas classes dominantes. Interessava-nos, assim, não apenas penetrar num universo social e escolar pouco estudado pela sociologia portuguesa, mas também

averiguar se, nestes colégios, os agentes educativos partilham a concepção de sucesso marcada pela performatividade que lhes associam os *opinion makers*.

## **II. Democratização da escola pública, selectividade social da escola privada**

### **1) Reflexões teóricas em torno dos debates e controvérsias face aos desafios de uma escola para todos**

A divulgação, em Portugal, dos rankings escolares e a presença assídua de escolas privadas nos lugares cimeiros (como é o caso dos dois colégios em estudo) promoveram a debate nacional a questão da "estatisticamente confirmada" qualidade do Ensino Particular por oposição a uma alegada "crise" do Ensino Público que a democratização abrisse à heterogeneidade social e cultural.

A crença de que a massificação da escola traria consigo a diminuição das desigualdades cedera face à evidência de que a igualdade de acesso não se traduzia em igualdade de sucesso, transformando a questão da igualdade de resultados num novo desígnio da escola. Confrontados com os desafios colocados à escola pela diversificação do seu público e pela dessacralização da autoridade dos docentes - incapazes de sobrepor a sua voz legítima a "vozes" concorrentes como as dos meios de comunicação social (Dubet e Duru-Bellat, 2000) ou as dos grupos de pares (Rayou, 2005) -, os sucessivos Ministérios da Educação lançaram-se na procura de estratégias de combate ao abandono e insucesso da população "desajustada" do sistema escolar. A introdução das vias de ensino profissionalizante foi uma das soluções encontradas, menos de uma década depois da revolução de Abril ter implementado a unificação do ensino, pondo fim à separação, considerada socialmente estratificadora, entre o ensino liceal e o técnico. A reestruturação do Ensino Secundário, em 1983, vai recuperar e sedimentar esta dualização das vias de ensino ao "(...) instaurar três percursos, não permeáveis, orientados para públicos e finalidades distintas e cuja forma de integração, desenvolvimento e funcionamento no sistema de ensino eram também diferentes" (Antunes, 2001, p.117): de um lado, os cursos via de ensino, destinados ao prosseguimento de estudos universitários; do

outro lado, os cursos técnicos profissionais e profissionais, os primeiros possibilitando a opção entre ingressar no mercado laboral ou prolongar estudos no ensino superior (preferencialmente politécnico) e os segundos com carácter terminal, uma vez concluído o ano de formação e o estágio de seis meses em empresa (Grácio, 1998)<sup>41</sup>.

A diversificação das vias de ensino representa, no entender de alguns investigadores (César, 2003), a única alternativa de inclusividade para muitos jovens, a janela de oportunidades para todos aqueles cujo sucesso escolar no ensino regular estava, à partida, senão condenado, pelo menos comprometido - os excluídos de uma escola que, como diz Barroso (2003), fabrica não apenas "exclusão pelo sentido" mas também "exclusão pela inclusão" através da "(...) imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes" (p.27). Há, porém, quem veja neste dualismo educativo um factor de discriminação, questionando se esta abertura de uma janela de oportunidades não configura um fechar de portas para a mobilidade social dos jovens mais descapitalizados que, perante a hipótese de um mais rápido ingresso na vida laboral, se deixam atrair pela "cenoura da formação" (Pais, 2001, p.58) desmobilizando-se para prosseguir estudos. Estes cursos de curta duração, de componente prática e destinados à inserção laboral, configurariam, nesta perspectiva, o reactualizar de uma prática de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1974) que antes do 25 de Abril e da unificação do ensino se fazia através do ensino técnico, cuja frequência era predominantemente popular (Grácio, 1998).

A mesma lógica de discriminação positiva preside à implementação dos currículos alternativos, destinados a assegurar as aprendizagens fundamentais, e ainda à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Surgidos em 96/97 sob inspiração de experiências internacionais como a educação compensatória americana, as áreas de Educação Prioritária inglesa ou os ZEP (Zonas de Educação Prioritária) franceses e perseguindo a mesma meta democratizadora

---

<sup>41</sup> Os cursos Profissionais poderiam, no entanto, dar acesso ao Ensino Superior mediante conclusão de mais três anos de escolaridade em regime nocturno

(Duru-Bellat e Zanten, 1999), os TEIP têm por finalidade, segundo a então Secretária de Estado da Educação, (...) melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos de escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação, criar condições para ligar à escola à vida activa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade (Benavente, 2001, p.113).

Não negando a importância de tomar em linha de conta o contexto no qual se efectiva a relação pedagógica - não raras vezes conceptualizado como um "vazio social", um espaço meramente escolar onde interagiriam alunos e professores - e de promover a "(...) inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares" (Canário, 2005, p.159), considera este investigador que a criação dos "territórios" é atravessada por ambiguidades e incoerências perceptíveis na própria "flutuação" dos seus objectivos. Elas decorrem, por um lado, da utilização anacrónica da "(...) utensilagem mental construída para pensar a escola das promessas (...) " (Canário, 2001, p.150) para pensar, agora num tempo de incertezas, a relação entre a escola e a "nova questão social" e, por outro lado, da coexistência de lógicas que, distintas e "importadas" de diferentes tempos, se revelam conflituais: democratizar, garantindo a equidade de acesso e de sucesso educativo aos mais desfavorecidos, palavra de ordem recuperada dos anos 60-70; fomentar a qualidade e eficácia da escola e combater a exclusão social, mote das políticas educativas dos anos 80 e 90; promover a modernização, numa subalternização da lógica escolar à lógica económica da trilogia produtividade-competitividade-emprego.

O debate em torno da escola e dos novos desafios por ela enfrentados não se quedou, contudo, nas quatro paredes das escolas e dos sucessivos Ministérios de Educação, invadindo as parangonas dos jornais, através de artigos de opinião dos mais diversos sectores da vida social, desde jornalistas a representantes das ciências da educação, professores, sociólogos e outros intelectuais. A ideia de "uma escola pública em crise" faz o seu caminho. Saudosos de uma "escola mítica do

passado" (Almeida e Vieira, 2006), muitos são os que se mostram desencantados com os efeitos da democratização do ensino, preocupados com a incapacidade de a escola transmitir conhecimentos académicos e com o "abaixamento de nível" do ensino português. Assumindo-se como porta-vozes de uma lógica de "excelência" - importada do discurso empresarial e mercantil para a esfera educativa - mobilizam-se pelo conservador ideal da selecção escolar rumo à melhoria das *performances* discentes (Magalhães e Stoer, 2002). A publicação dos rankings do 3º ciclo e do Ensino Secundário acende o debate, há muito iniciado além-fronteiras, em torno da "crise endémica" do sistema educativo (Dubet e Martuccelli, 1996) e do "pânico" face à queda dos padrões de qualidade e ao aumento da iliteracia e da violência escolar (Apple, 1995). Neste sentido se pronunciam alguns *opinions makers* e cientistas sociais portugueses (Mónica, 1997; Pombo, 2002), acusando a escola pública de estar num estado calamitoso: indisciplina discente e "desautorização" dos adultos, sejam docentes ou funcionários, baixas expectativas nas performances dos alunos, facilitação na avaliação e desculpabilização dos discentes; ausência de cultura de "(...) disciplina, trabalho, esforço, persistência e concentração" (Crato, 2006, p.118), substituída pela cultura do facilitismo. Os cientistas da educação são, para estas vozes críticas, os principais responsáveis pela degradação da escola pública, que dizem estar dominada por um "pedagogês" que impregnou as políticas ministeriais e a própria praxis educativa - acusações rebatidas por estes "filhos de Rousseau" (Mónica, 1997) que alegam não haver contradição fundamental entre performance e pedagogia. Na sua opinião, é a escola meritocrática - e não a escola pública - que vive uma profunda crise, uma vez que, quando democratizada, se mostra incapaz de se adaptar à diversidade social dos novos públicos, falhando na sua missão de garantir o sucesso a todos os que, outrora excluídos, a ela acedem agora. Por entre acusações às classes sociais mais beneficiadas com a selectividade do ensino de ver na democratização um "ataque à própria instituição escolar" (Magalhães e Stoer, 2002,p.31), lembram que o grande desafio, longe de se reduzir à dicotomia



pedagogia/performance, consiste em encontrar a resposta para a pergunta: "Como promover, então, face à crise da escola meritocrática, a excelência escolar?" (p.32).

O melhor posicionamento nos rankings dos estabelecimentos de ensino privado veio dar um novo fôlego à polémica entre os méritos e deméritos da escola pública e privada - um tema de reflexão que, aliás, também mobilizara já a atenção da comunidade sociológica internacional onde se destacaram as investigações levadas a cabo pela sociologia norte-americana (Coleman et al., 1982; Tavan, 2004). Ganha força a ideia da superioridade da escola privada - relação linear e positiva posta em causa pelos que alegam, como os defensores do ensino público, a diferencialidade dos recrutamentos sociais destes dois sistemas de ensino (Lopes, 2007). A heterogeneidade de inputs recebidos por escolas públicas e privadas, bem como a possibilidade de os colégios seleccionarem os estudantes constituem dois factores que, segundo Brunet et al. (1991), exigem prudência na comparação entre ensino estatal e não estatal. Com efeito, várias são as investigações sociológicas que dão conta do efeito de segmentação sócio-económica e, no caso dos Estados Unidos, étnico-racial: quanto à primeira, diz-nos Ballion (1991) que o operariado conta com uma fraca representatividade nas escolas privadas francesas, frequentadas essencialmente por filhos de trabalhadores independentes, como os profissionais liberais e os quadros superiores (Léger, 1998); quando à segunda, os negros e os hispânicos são uma população minoritária no ensino privado (Coleman et al., 1982). A selectividade social do público escolar (Vieira, 2003), a maior eficácia no controlo disciplinar, a maior dedicação dos docentes do ensino privado e a sua maior capacidade de motivação discente (Estêvão, 1998) constituem, para alguns autores, factores que contribuem para a imagem de qualidade de ensino do sector particular. Nesta imagem poderá residir a explicação para, não obstante a quebra de natalidade, o ensino privado português ter registado um crescimento significativo nos últimos dez anos (Wong, 2010).

## 2) Incursões no universo das escolas privadas: a homogeneidade classista dos seus públicos e a partilha de uma ética de trabalho e de um projecto escolar de sucesso

Protegidos dos novos desafios trazidos pela democratização ao ensino público e mais resguardados da flutuação das políticas ministeriais verificadas nos últimos anos e das decorrentes implicações na organização escolar e na praxis quotidiana docente e discente, os colégios privados puderam preservar a sua "personalidade" (Derouet, 1996) pedagógica e organizacional e escapar, de certa maneira, ao "processo de erosão especialmente intenso" (Correia e Matos, 2001) sofrido, no final deste século, pelo modelo escolar. Assim, e contrariamente às escolas públicas cuja oferta actual se diversifica pelos Cursos Profissionais, estes colégios leccionam apenas cursos destinados ao prosseguimento de estudos e à preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior<sup>42</sup> - meta final dos discentes e das famílias, mobilizados pelas elevadas expectativas escolares de quem não ignora que "(...) diferentes níveis ou tipos de bens educativos produzem rendimentos sociais ou económicos desiguais" (Duru-Bellat, 2002, p.162). De facto, os "projectos de sub-escolarização" e de "escolarização média" (Diogo, 1998) - isto é, alunos que pretendam terminar os seus estudos até ao 12º ano - estão praticamente ausentes do universo estudado, ficando-se nos 12,6% a percentagem dos alunos que projecta obter apenas a licenciatura. Indo de encontro às de conclusões de Diogo sobre os "projectos de sobre-escolarização" característica dos filhos "(...) das famílias com uma estrutura de capitais dominada pela espécie cultural e das famílias com elevados níveis de capital cultural e económico (...)" (1998, p.194), os inquiridos projectam carreiras académicas longas: 34,1% gostariam de se doutorar, 32,5% desejam pós-doutorar-se e 19,9% prevêem completar o Mestrado. A cultura de escola, assente neste "jogo de expectativas" e na exigência e rigor, procura

---

<sup>42</sup> Ao abrigo de Contratos de Associação celebrados com o Ministério da Educação, o colégio religioso disponibiliza também a alunos adultos, em regime nocturno e gratuito, o Ensino Secundário Recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos que não integraram o nosso universo de análise.

responder aos objectivos traçados pelos alunos logo desde idades muito precoces, como nos diz a Directora do colégio laico. O colégio religioso transporta mesmo para o seu vocabulário organizacional o ideal de trabalho, esforço e de superação, elegendo como lema a palavra "magis", vocábulo omnipresente nos discursos oficiais: "(...) este *magis* quando já está bem, ou quando nós nos parece que já está bem... «- Não, agora mais! E... agora mais!» Para quê? Olha, porque só assim é que se cresce.»" (Director do colégio religioso).

Se é verdade, como constata Nogueira (2004), que (...) a trajectória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, (...) que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas da família e as características "pessoais" dos sujeitos (...) (p.135), não é menos verdade que nestes colégios se imbricam homogeneidade de expectativas de longas trajectórias escolares e homogeneidade social dos alunos em termos de pertença às classes sociais mais favorecidas: 41,4% deles provém da Pequena Burguesia Intelectual e Científica; 20,8% pertence à Burguesia Empresarial e Proprietária e 31,9% à Burguesia Dirigente e Profissional. Apenas 5,9% dos alunos são oriundos de classes mais descapitalizadas do ponto de vista sócio-económico e simbólico, o que vem de encontro às conclusões de Tavan (2004) sobre a herança social mais favorável dos alunos do ensino privado. A heterogeneidade étnica, cultural e linguística presente em muitas escolas públicas de Lisboa e arredores - nomeadamente nas que integram os projectos TEIP - também está ausente das realidades educativas em estudo, assim salvaguardadas dos desafios levantados pela integração escolar de uma população que, as mais das vezes, alia ao desenraizamento cultural *handicaps* de ordem social e económico. Com efeito, o cruzamento das nossas observações *in loco* com a elevada percentagem de inquiridos com origem portuguesa (97,5%) confirma, na linha de Coleman et al. (1982), a fraca expressividade dos alunos imigrantes nas escolas privadas.

Como observa Tavan (2004), "(...) a concentração de alunos originários de meios sociais favorecidos ou de famílias portadoras de certos valores (valorização

dos estudos, implicação, aspirações) pode criar um enquadramento que afecta positivamente os comportamentos individuais" (p.156), nomeadamente - diríamos nós - em termos disciplinares. Sendo a ordem uma condição imprescindível para o desenvolvimento da tarefa que a escola se propõe desenvolver, necessário se torna manter a disciplina - meta tanto mais difícil quanto menor for o interesse discente pelas actividades escolares. A contestação à "ordem" escolar sob a forma de posturas indisciplinadas ou até de actos de violência contra colegas e mesmo professores - presente, ainda que sem o dramatismo atribuído pelos media, em algumas escolas portuguesas (Barroso, 2003) - tem uma expressão residual nos universos escolares em estudo. A análise das percepções discentes acerca do seu comportamento na sala de aula leva-nos a concluir que as atitudes de indisciplina, nestes colégios, não constituem a norma, mas sim a excepção. Assim, o índice de indisciplina por nós construído na base de um conjunto de práticas discentes mais ou menos gravosas - como responder indelicadamente aos professores ou conversar clandestinamente nas aulas<sup>43</sup> - revela-nos que a quase totalidade dos alunos (97%) são "nada" ou "pouco" indisciplinados, percepção discente confirmada pelas nossas observações no terreno<sup>44</sup>. Para a criação e manutenção de um ambiente tranquilo de estudo e de convivência escolar contribuirão, certamente, vários factores: a forte adesão ao "ofício de aluno" deste público escolar, facilitada pela osmose entre a cultura familiar e escolar e pelas altas expectativas escolares e profissionais; mas também a imersão num caldo de cultura de trabalho e de ordem, visível na valorização discursiva, por parte de todos os agentes educativos, da importância de um clima calmo e disciplinado para alcançar o sucesso e nas estratégias de prevenção e de combate à indisciplina accionadas institucionalmente; e ainda, necessariamente, o forte envolvimento parental na vida destas escolas.

---

<sup>43</sup> A cada um dos indicadores atribuímos ponderações diferentes, directamente proporcionais ao nível de gravidade dos actos

<sup>44</sup> Ainda que não tenhamos realizado observações na sala de aula, as observações nas cerimónias oficiais e nos eventos culturais e científicos dos colégios revelaram-nos estarmos perante alunos com comportamentos adequados ao socialmente expectável, não se registando dinâmicas indisciplinadas dignas de relevo.

### **III. A dimensão social do sucesso educativo: do conceito sociológico à vivência quotidiana**

#### **1) Divagações sociológicas em torno da vertente social do sucesso educativo**

Os rankings escolares e a identificação da escola privada à qualidade do ensino trouxeram à ribalta a discussão em torno não só do conceito de "excelência", o novo signo distintivo num contexto de massificação escolar, mas também do de "sucesso". Ambos os conceitos encerram ambiguidades, como reconhece Cortesão (2003). Assim, enquanto os apologistas do mérito partilham uma concepção de sucesso mais consentânea com a ideologia performativa da educação, alguns sociólogos e cientistas da educação defendem que a excelência académica se deve desenvolver "(...) de mãos dadas com a cidadania e um sentido de solidariedade" (Magalhães e Stoer, 1998, p.35).

Ainda que consideremos, inquestionavelmente, como uma das missões fundamentais da escola a transmissão dos saberes cognitivos, esta não poderá, a nosso ver, constituir o único parâmetro de avaliação do êxito. Na linha de Formosinho (1988), entendemos que o sucesso deve ser mensurado pela instrução (aprendizagem cognitiva e técnica), pela "(...) socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e pela estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)" (p.107), constituindo missão das escolas acompanhar o aluno académica e pessoalmente, garantindo a sua plena integração no universo escolar. Os estabelecimentos educativos devem, pois, olhar para as pessoas que moram em cada aluno, incitando-os a "(...) desenvolver-se, construindo a sua relação com a realidade, o saber e a aprendizagem no quadro de vida e de experiência, no tecido relacional concreto que constitui a escola que frequentam" (Hutmacher, 1995, p.48) e fomentando neles o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes onde se incluem o saber aprender, saber analisar, compreender e reflectir, ser capaz de relativizar os conhecimentos e ainda ter capacidades comunicativas, argumentativas e criativas. O saber enciclopédico - até

porque reconhecido, hoje, como pouco mobilizável na vida quotidiana dos cidadãos (Duru-Bellat, 2006) - não poderá, pois, ser o único padrão de medição do sucesso numa escola que deve ter por missão a criação de "valor acrescentado" em termos de formação dos alunos a nível académico, social, moral e afectivo (Mortimore, 1991).

Também Pinto (2002), partindo das produções teóricas de Tinto (1993) sobre a desistência académica dos universitários, salienta a importância das variáveis não académicas na promoção do sucesso educativo. Perspectivando a escola como um palco de produção de redes de interacção fundamentais para o empenhamento discente e para a construção do seu projecto escolar, este último investigador identifica nela dois sistemas: o académico e o social. No primeiro, Tinto (1993) integra a *performance* dos discentes (pilar formal) e as interacções entre alunos e Faculdade/staff (pilar informal); no segundo, inclui a participação nas actividades extra-curriculares promovidas pela escola (pilar formal) e as relações entre grupos de pares de discentes (pilar informal). O facto de estes sistemas estarem imbricados, leva a que a maior integração discente num deles tenha reflexos na integração no outro, como nos revela Caloss Jr. (1994), quando constata que os contactos informais com a escola se traduzem numa melhor *performance* cognitiva e afectiva dos alunos. A "integração social" dos discentes na escola - essencialmente na sua dimensão formal - é igualmente sublinhada por West e Hopkins (1996) enquanto variável preditora do sucesso (1996), posição também partilhada por Bolívar (2003), defensor da diversidade e da riqueza das experiências discentes em contexto escolar, de que são exemplo as actividades de índole cultural ou desportiva (West e Hopkins, 1996). O envolvimento discente nestas iniciativas potencializa o desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito de aprendentes, o estabelecimento de relações com outros discentes, a assumpção de responsabilidades sociais e a consciencialização para o papel de cidadão activo na construção da cidadania.

No âmbito do pilar informal, Pinto (2002) considera que uma escola de sucesso deve promover "modalidades de relacionamento entre os jovens" (p.6). As relações sociais criadas e mantidas na escola constituem um dos pilares chave para o sucesso na integração escolar e, logo, para a probabilidade de êxito académico - uma vez que, como nos diz Tinto (1993), as incongruências entre os valores partilhados pelo discente e pelo grupo de pares e a sensação de isolamento face aos colegas constituem factores preditores de abandono escolar. A centralidade das relações sociais na escola, evidenciadas noutras investigações, levam igualmente West e Hopkins (1996) a concluir que a medição do êxito deve ter por base a satisfação discente e a relação professores/alunos, fundamentais para se conseguir o verdadeiro empenho dos dois elos da relação pedagógica - condição necessária, também segundo Postic (1995), para alcançar o sucesso. A compreensão desta problemática ganha também com os contributos teóricos de Chickering e Reisser (1993) no âmbito do desenvolvimento psico-social discente. Embora focalizadas nos alunos do Ensino Superior, as suas análises são passíveis de alargamento e aplicação a estudantes de qualquer idade. Na procura da chave para a adesão discente ao projecto escolar, estes investigadores identificam um leque de vectores de desenvolvimento que a escola deve estimular nos alunos e entre os quais relevamos: o desenvolvimento de competências - intelectuais (estimulação do pensamento crítico, da destreza de raciocínio), mas também físicas e manuais (participação em actividades atléticas, recreativas e artísticas) e interpessoais (relacionamento com os outros); o desenvolvimento de relações interpessoais maduras (tolerância interpessoal e intercultural); o desenvolvimento da integridade e o estabelecimento da identidade (definição e clarificação de valores pessoais, assumpção de posições morais e éticas, auto-estima) e o controlo das emoções.

Longe de se restringir à vertente académica e performativa em que assenta a "perspectiva institucional" de sucesso (Vieira, 2007), este abarca uma multiplicidade de dimensões entre as quais destacámos a social. Partiremos, agora, à descoberta do modo como ela se concretiza nos colégios privados estudados,

nomeadamente através da análise das redes de interacção entre a comunidade educativa e do grau de integração dos alunos na escola.

## **2) As escolas privadas enquanto espaço de comunhão de valores e afectos e de participação na vida escolar: do ideal projectado ao real vivenciado**

O sucesso educativo não se restringe, na acepção dos diferentes agentes educativos, à dimensão instrutiva - facto que poderá surpreender, tendo em conta a ênfase mediática posta nos resultados académicos destas escolas, cuja imagem de excelência se vê reforçada pela publicitação dos lugares cimeiros obtidos nos rankings escolares. Tal não significa, porém, que a aquisição dos conhecimentos e a sua aplicação futura - nomeadamente em contexto universitário e laboral - seja subestimada pelos alunos, como se depreende pela percentagem de inquiridos (95,3%) que associa sucesso educativo a elevadas classificações académicas e à possibilidade de ingresso no curso universitário pretendido. Na medida em que se afastam de uma concepção de êxito balizada pelos "padrões mínimos de exigência", os alunos dão sinais de internalização de uma cultura de trabalho, esforço, desenvolvimento das potencialidades e de auto-superação - valores difundidos nestas instituições e mobilizáveis num futuro académico e profissional que se avizinha. O Quadro de Honra cumpre, na opinião dos nossos entrevistados, esta missão educativa de estimulação discente, como documentam as nossas observações: "O Padre tomou a palavra, lembrando que, embora algumas vezes considerem "reaccionária" a existência de um Quadro de Honra, este elemento de distinção dos melhores cumpre uma função pedagógica: incentivar à perfeição e à superação de nós mesmos e reconhecer publicamente o êxito para que os premiados sirvam de exemplo e de incentivo aos restantes alunos" (diário de campo do colégio religioso).

Demarcando-se duma concepção de sucesso restrita à componente académica e conscientes da "(...) tendência actual da escola, para além de suas funções



tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando" (Nogueira, 2005, p.573), os agentes educativos destes colégios acreditam que o sucesso assenta igualmente nas redes de relações sociais construídas e sedimentadas na escola e, portanto, predictoras de integração escolar e facilitadoras da atribuição de sentido aos projectos académicos. A residual percentagem de alunos (3,6%) que afirma não se sentir feliz pode levar-nos a admitir que os colégios cumprem eficazmente a missão de se constituírem como "(...) uma grande família cujo objectivo fundamental é a formação dos alunos a ela confiados" (Projecto Educativo do colégio religioso, p.25) - premissa que merece a concordância de 39,5% dos inquiridos, bem como dos directores, professores e ex-alunos entrevistados. Elemento integrante da cultura deste colégio, o ideal de "escola como família" é difundido e sedimentado nas cerimónias oficiais durante as quais é propagada a metáfora da "happy family" (Beare et al., 1989) de que, aliás, encontramos manifestações tangíveis na linguagem institucional accionada no colégio religioso: a recorrente expressão "colégio que amamos", presente no hino da escola; o recurso ao vocábulo "casa" para se referirem ao colégio, como constatamos durante as entrevistas aos directores; e ainda a carinhosa expressão "família dos Britinhos" por que muitos elementos do colégio reconhecem a sua escola e que remete para a ideia de um clã quase consanguíneo, unido pelo sentimento orgulho e de pertença ao "(...) espaço onde crescemos que envolve e nos abriga e onde, aos poucos, forjamos a amizade que nos liga" (hino do colégio). A união da "família" constrói-se e fortalece-se nesses rituais e cerimónias festivas, momentos, por excelência, de confraternização de toda a comunidade educativa, de exaltação do mérito dos alunos e do prestígio dos colégios e de celebração da história e dos heróis organizacionais - personalidades que servem de força aglutinadora em torno da cultura de escola e, inclusivamente, de um projecto de sociedade. Como referiu a Directora do colégio laico, "Somos uma escola com memória e acreditamos que, ao preservá-la, estamos a construir um futuro melhor".

No âmbito da adesão discente às actividades escolares formais e informais, sinal de integração no tecido social escolar, os resultados desta investigação contrariam a tendência de baixo envolvimento estudantil nestas iniciativas verificado por Lopes (1997) nas escolas estatais. Ainda que o índice de participação na vida da escola por nós construído dê conta de uma participação mais passiva (assistir às iniciativas, mas não colaborar na sua organização) - 68,9% - do que activa (participar na sua concepção e preparação) - 18,5% -, a percentagem de alunos arredados da vida organizacional é francamente residual. Isso não obstante estarmos perante actividades maioritariamente de cariz não obrigatório e organizadas não pelos pares da Associação dos Estudantes, mas sim pelas Direcções dos colégios ou por outros elementos da comunidade educativa, como as Associações de Ex-alunos ou de Pais. Admitimos que esta participação nas actividades colegiais possa ser reflexo de um interesse espontâneo e sincero dos alunos; não podemos, no entanto, deixar de equacionar a hipótese de ela ser condicionada pelo cariz tendencialmente totalizante da cultura de escola, que levaria os alunos, por receio de exclusão do "clã", a aderir a estas iniciativas, mesmo que contrariados. Com um cunho mais vincado em termos de personalidade organizacional, o colégio religioso apresenta valores de mobilização discente acima do expectável e do verificado na escola laica. A Festa das Famílias - um evento de 3 ou 4 dias em que aquele colégio se abre a toda a comunidade educativa (famílias e ex-alunos), organizando um conjunto de actividades de índole cultural, desportiva, lúdica e religiosa - contou com a colaboração activa de quase metade dos alunos (46,7%), tendo tido ainda a participação passiva de 46,1% dos inquiridos, que disseram assistir sem colaborar.

A partilha do património identitário dos colégios e dos seus valores - trabalho, esforço, exigência e excelência académicos, mas também solidariedade, tolerância, respeito para com o outro - e a participação nas iniciativas dinamizadas pelos colégios alimentam os laços entre os membros da comunidade educativa, sedimentando vínculos de identidade, lealdade e solidariedade. A fidelização dos alunos ao colégio joga também um importante papel neste processo de afiliação

escolar. Com efeito, quase metade dos inquiridos (48,2%) ingressaram nos colégios no infantário, a que se somam 21,3% que se matricularam logo no 1º ciclo. Confiados a estas escolas desde tenras idades, os alunos são acompanhados no seu crescimento e desenvolvimento pessoal, social e escolar pelos mesmos agentes educativos (docentes e não docentes), o que proporciona o estabelecimento e fortalecimento de laços entre eles. Como nos diz a Directora do colégio laico: "Eu acho que nós somos uma escola com uma grande dimensão já, mas com um espírito de família muito grande; isto é, os alunos entram para a nossa escola com quatro meses - a maioria deles - e faz cá toda a escolaridade até ao 12º ano e, portanto, até entrarem na Universidade. O que significa que há uma ligação à escola fortíssima e há uma ligação de família.". As observações nos corredores e recreio do colégio religioso e as conversas informais deram-nos conta da existência dessa qualidade de relacionamento entre discentes e vigilantes, cuja atenção aos alunos parece redobrada pelo facto de aqui serem considerados "educadores" - como nos disse uma das funcionárias com quem falamos, sem esconder uma ponta de orgulho.

A personalização das relações é uma pedra de toque das interacções também no interior da sala de aula, a avaliar pelos princípios defendidos pelos colégios. Na linha da "pedagogia personalizada" identificada por Ballion (1980) como uma das razões de escolha do ensino privado os professores deverão "tentar a motivação dos alunos, estar atentos à especificidade de cada um, às características de cada um, tentar fazer um ensino em sala de aula - tanto quanto possível - individualizado, mais dirigido e tendo em conta as características de cada um" (Coordenadora de ciclo do colégio laico). A "cura personalis" (atenção pessoal) é também apontada pelo Projecto Educativo do colégio religioso como um princípio norteador da prática docente, devendo os professores olhar "(...) para os alunos não como números, não é o trezentos e quarenta e dois, é o Miguel Pedro, é o... pronto, que tem por detrás uma família, que tem por detrás, portanto, expectativas" (Director de ciclo do colégio religioso). O ideal de docente centrado não apenas no aluno mas também na pessoa que nele habita é partilhado pela maioria dos inquiridos, a avaliar pelas suas

respostas. Com efeito, os alunos identificam o professor de sucesso com o docente não só capaz de dominar os conhecimentos técnico-científicos e de os transmitir, mas também dotado de atributos relacionais - menos valorizados, no entanto, do que as competências teórico- pedagógicas, o que poderá indiciar um pragmático centramento discente nas dimensões académicas ou um efectivo maior investimento dos colégios nas qualidades científico-pedagógicas do seu corpo docente. Assim, os alunos reconhecem como requisitos essenciais de um docente promotor de sucesso o respeito pelas opiniões discentes e o interesse manifestado na sua vida extra-escolar, bem como a disponibilidade para o convívio extra-escolar, atributos que os alunos admitem encontrar nos seus próprios docentes. Não obstante o reconhecimento de que, se "(...) há professores com quem nós podemos debater, por exemplo, sei lá, assuntos da actualidade, há outros que não, que se resumem só à matéria que está no livro" (Presidente da Associação de Estudantes do colégio laico), a avaliação global dos docentes por parte dos inquiridos de ambos os colégios é positiva, totalizando 67,2% os alunos que afirmam ter professores exigentes que explicam e ensinam bem e 44,9% os que dizem contar com docentes simpáticos com quem podem falar dos seus problemas.

A atenção personalizada a cada discente materializa-se ainda, no colégio religioso, no que Beare et al. (1989) identificam como artefactos e de que são exemplo os cartazes "Hoje faz anos" e o Anuário. Diariamente, o colégio afixa nos corredores o nome dos alunos que celebram, nesse dia, o seu aniversário. A iniciativa não cumpre apenas a missão de dar a conhecer a toda a comunidade educativa uma data de significância acrescida para crianças e adolescentes e de a unir em torno desse evento, servindo também uma missão institucional e informativa ao ser veículo de difusão e de reafirmação da cultura do colégio: por um lado, pequenos textos em prosa ou em poesia lembram a importância da amizade, o valor da conciliação, ou a relevância do estudo, do trabalho e do rigor para atingir o sucesso; por outro lado, a alusão ao santo padroeiro do dia reenvia para a matriz

religiosa da escola, apelando a uma vivência quotidiana da fé e da espiritualidade por parte dos alunos.

Também o Anuário deste colégio permite retirar o aluno do anonimato ao identificá-lo não só como individualidade (através da sua fotografia e da data de aniversário), mas ainda como elemento de duas "tribos" vitais na sua socialização: o colégio e a família. Assim, cada aluno surge devidamente enquadrado, pictoricamente, num retrato de turma e, textualmente, num "quadro" familiar, onde constam informações sobre a identidade e a residência dos progenitores. Sinal revelador da importância atribuída à vinculação família/colégio e à perenidade desses laços é a identificação, neste "retrato dos alunos", quer dos pais que também frequentaram a instituição - assinalados através de sigla -, quer dos irmãos que a frequentam.

Importa ainda referir, como marca dos colégios analisados, os fortes vínculos afectivos entre os discentes, de que os resultados dos inquéritos dão conta. Com efeito, a relação com os colegas de escola é definida como "forte" por 51,1% dos inquiridos, registando-se 22,3% a considerá-la muito forte. A homogeneidade social e a conseqüente similitude de *habitus* destes alunos poderá contribuir para a intensidade destas relações afectivas que perduram, segundo o testemunho dos Presidentes das Associações de Ex-Alunos, para além do percurso escolar: "(...) eles todas as quintas-feiras de cada mês, num restaurante aqui da rua do colégio - lá está mais uma referência - portanto, eles não se reúnem em qualquer restaurante, têm a preocupação de vir aqui ao restaurante que já existia, no tempo deles, exactamente na rua onde está o colégio (...) Eu costumo dizer que eu acho que nunca, nunca saí do colégio. Eu continuo a cá estar." As Associações de Antigos Alunos desempenham um papel fundamental no campo da afiliação ao colégio, ao promoverem quer actividades enquadradas institucionalmente nas cerimónias organizacionais quer iniciativas de cariz informal, como jantares, torneios desportivos ou provas de vinho. A afectividade no seio da "família escolar" é expressa pela voz do Presidente da Associação de Antigos Alunos do colégio laico quando nos diz que a sua escola " (...) é

um colégio dos afectos e esses afectos nunca mais se perdem. Passam de avô, passam do pai para o filho, do filho para o neto - que já andou também no colégio (...)"

Expressividade e instrumentalidade parecem, porém, coabitar pacificamente, como se depreende pelos discursos de alunos e ex-alunos que, pragmáticos, reconhecem a utilidade das redes de relações afectivas e sociais criadas nos colégios, cuja importância será tanto maior quanto permitirem uma "(...) oportunidade de enriquecer significativamente o capital social de partida, graças aos contactos com pares socialmente seleccionados (...)" (Vieira, 2003, p.380). Assim, para mais de metade dos alunos inquiridos (61%) uma das características do aluno com sucesso educativo é a consolidação de um círculo de amigos úteis no futuro social e profissional, ideia que reencontramos nos discursos dos Presidentes das Associações de Antigos Alunos para quem o capital social constitui "(...) um grande activo para o percurso profissional (...). Por exemplo, um antigo aluno que procura emprego numa empresa de outro antigo aluno normalmente tem a prioridade sobre outros candidatos" ou ainda, como vaticinam, "Se nós hoje precisarmos de recorrer a alguém, recorreremos a um amigo nosso que foi aluno do colégio... Todos nós temos áreas de especialidades diferentes e, realmente, essa rede funciona, realmente, extraordinariamente (...)"

Caracterizados por uma identidade cultural, afectiva e social própria e vincada (Beare et al., 1989), pelo orgulho de pertença dos seus membros e pelo seu fechamento social, estes colégios partilham uma percepção subjectiva de constituírem a diferença no panorama escolar, onde se destacam pela procura da excelência no seu projecto de socialização integral do indivíduo.

#### **IV. Notas conclusivas**

Longe de constituir uma realidade homogénea, o universo dos estabelecimentos de ensino é marcado por singularidades, quer ao nível do público acolhido, quer ao nível das relações pedagógicas e humanas tecidas no seu interior que conferem uma

identidade própria às escolas, sejam elas privadas ou estatais. Como procurámos demonstrar, a escola pública confronta-se, nos dias de hoje, com a diversidade social e cultural discente, deparando-se com os inúmeros desafios levantados pela integração de um público que, muitas vezes, não encontra sentido no projecto escolar que lhe é proposto. Exige-se, pois, que a escola repense as políticas de inclusão que deve adoptar em nome da democratização do sucesso - estratégias de acção não raro envoltas em polémica. No interior da comunidade científica e na sociedade civil emergem intensos e empolgantes debates em torno dos novos mandatos da escola e das soluções para promover o sucesso, surgindo o ensino privado, para alguns cientistas sociais e *opinion makers*, como um reduto de qualidade, um resquício da "escola mítica do passado" (Almeida e Vieira, 2006) recordada com saudade.

Neste estudo procurámos, pois, imergir no universo dos colégios privados, constatando que a homogeneidade em termos de background social e cultural dos alunos, a partilha de elevadas expectativas para o futuro e o empenho discente no projecto escolar - através da valorização discursiva do trabalho, do esforço e da disciplina e da adopção dos comportamentos expectáveis no contexto sala de aula - garantem, ou pelo menos facilitam, o sucesso académico conquistado por estas escolas privadas. Acresce que, como procurámos demonstrar, a dimensão académica não constitui, para estes estabelecimentos de ensino, a única vertente do sucesso. Os colégios pretendem, pois, acolher o jovem na sua individualidade e formá-lo não apenas o aluno, mas como *pessoa* - um projecto de socialização de cariz global que exige envolvimento afectivo, difusão de um espírito de corpo e partilha do corpus de valores organizacionais. Ainda que as "fortes" culturas de escola possam colidir com a expressão da diferença e da individualidade, causando sentimentos de exclusão face ao grupo, estes colégios parecem ter conseguido, na generalidade e a avaliar dos dados recolhidos, suscitar o envolvimento e a adesão dos alunos aos respectivos Projectos Educativos.

## **Bibliografia**

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel (2006) - A escola em Portugal. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 195 p. ISBN 972-671-181-9.

ANTUNES, Fátima (2001) - Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, Stephen R. [et al.] - Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0574-0. p. 163-208.

APPLE, Michael W. (1999) - Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora. 169 p. ISBN 972-0-34153-X.

BALLION, Robert (1991) - La bonne école. Paris: Hatier. 259 p. ISBN 2 218 03769 6.

BARROSO, João (2003) - Factores organizacionais da exclusão escolar - a inclusão exclusiva. In RODRIGUES, David, org - Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34514-4. p. 26-36.

BEARE, Hedley [et al.] (1989) - Creating an excellent school: some new management techniques. London: Routledge. 289 p. ISBN 0-415-00584-1.

BOLÍVAR, António (2003) - Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Asa Editores. 319 p. ISBN 972-41-3603-5.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1974) - A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega. 304p.

BRUNET, Luc [et al.] (1991) - Administration scolaire et efficacité dans les organisations. Ottawa: Éditions Agence d' ARC. 215 p. ISBN 2-89022-261-6.

CANÁRIO, Rui (2005) - O que é a escola?. Porto: Porto Editora. 208 p. ISBN 972-0-34172-6.

CANÁRIO, Rui [et. al] (2001) - Escola e exclusão social. Lisboa: Educa. 163 p. ISBN 972-8036-29-9.



- CÉSAR, Margarida (2003) - A escola inclusiva enquanto tempo de diálogo de todos e para todos. In RODRIGUES, David, org - Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34514-4. p. 118-149.
- CHICKERING, A.W.; REISSER, L. (1993) - Education and Identity. 2ª ed. San Francisco: Jossey-Bass. 530 p. ISBN 1-55542-591-7.
- COLEMAN, James S. [et al.] (1982) - High school achievement. Public, catholic, and private schools compared. 289 p. ISBN 0-465-02956-6.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001) - Da crise da escola ao escolocentrismo. In STOER, Stephen R. [et al.] - Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0574-0. p. 91-117.
- CORTESÃO, Luíza (2003) - Cruzando conceitos. In RODRIGUES, David (org.) - Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34514-4. p.58-72.
- CRATO, Nuno (2006) - O «eduquês» em discurso directo. Lisboa: Gradiva. 131 p. ISBN 989-616-094-5.
- DEROUET, Jean-Louis (1996) - O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In BARROSO, João (org.) - O estudo da escola. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34123-8. p. 63-85.
- DIOGO, Ana Matias (1998) - Famílias e escolaridade. Lisboa: Edições Colibri. 223 p. ISBN 972-772-003-X.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie (2000) - L'hypocrisie scolaire. Paris: Éditions du Seuil. 232 p. ISBN 2.02.040393.5.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996) - À l'école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil. 361 p. ISBN 2-02-028970-9.
- DURU-BELLAT, Marie (2002) - Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris : Presses Universitaires de France. 256 p. ISBN 2 13 052693 4.
- DURU-BELLAT, Marie (2006) - L'inflation scolaire. Paris: Éditions du Seuil et la République des Idées. 106 p. ISBN 978-2-02-85168-8.
- DURU-BELLAT, Marie; ZANTEN, Agnès Van (1999) - Sociologie de l'école. 2ª ed. Paris: Armand Colin. 252 p. ISBN 2-200-21986-5.

FORMOSINHO, João (1988) - Organizar a escola para o sucesso educativo. In AAVV - Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. p. 105-136.

GRÁCIO, Sérgio (1998) - Ensinos Técnicos e Política em Portugal - 1910/1990. Lisboa: Instituto Piaget. 319 p. ISBN 972-8407-45-9.

HUTMACHER, Walo (1995) - A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In NÓVOA, António (coord.) - As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-1004-2. p. 47-76.

LOPES, João Teixeira (1997) - Tristes Escolas. Porto: Edições Afrontamento. 219 p. ISBN 972-36-0419-1.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (2002) - A escola para todos e a excelência académica. Porto: Profedições. 108 p. ISBN 972-8562-05-5.

MELO, Maria Benedita Portugal e (2007) - Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In VIEIRA, Maria Manuel, org - Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-200-8. p. 67-94.

MÓNICA, Maria Filomena (1997) - Os filhos de Rousseau. Lisboa: Relógio d'Água. 139 p. ISBN 972-708-363-3.

PAIS, José Machado (2001) - Ganchos, tachos e biscates. Porto: Âmbar. 437 p. ISBN 972-43-0477-9.

POMBO, Olga (2002) - A escola, a recta e o círculo. Lisboa: Relógio d'Água. 316p. ISBN 972-708-678-0.

POSTIC, Marcel (1995) - Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto: Porto Editora. 95 p. ISBN 972-0-34118-1.

RAYOU, Patrick (2005) - Les nouvelles sociabilités des lycéens. In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. - Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. ISBN 2-912601-32-0. p. 85-93.

SILVA, Augusto Santos (2003) - "Acesso" e "sucesso": factos e debates na democratização da educação em Portugal. In VIEIRA, Maria Manuel [et al.] - Democratização escolar. Intenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. ISBN 972-98689-4-8. p. 173-1195.

TINTO, Vincent (1993) - Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition. 2.ª ed. Chicago: The University of Chicago Press. 296 p. ISBN 0-226-80449-6.

VIEIRA, Maria Manuel (2003) - Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 637 p. ISBN 972-31-1034-2.

VIEIRA, Maria Manuel (2007) - Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In VIEIRA, Maria Manuel, org - Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-200-8. p. 137-162.

#### **Artigos de publicações em série:**

BALLION, Robert - L'enseignement privé, une «école sur mesure». Revue Française de Sociologie. 21-2 (1980) 203-231.

BENAVENTE, Ana - Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Revista Ibero-Americana de Educação. 27 (2001) 99-123.

ESTÊVÃO, Carlos V. - A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. Revista Portuguesa de Educação. Vol. II, nr.1 (1998) 23-36.

MORTIMORE, Peter - School effectiveness research: which way at the crossroads? School Effectiveness and School Improvement. Vol. 2, nr.3 (1991) 213-229.

NOGUEIRA, Maria Alice - Favorecimento econômico e a excelência escolar: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação. 26 (2004) 133-144.

NOGUEIRA, Maria Alice - A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise Social. 176 (2005) 563-578.

TAVAN, Chloé - École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. Revue Française de Sociologie. 45-1 (2004) 133-65.

#### **Artigos de jornal:**

WONG, Bárbara - Ensino privado continua a crescer, enquanto o público perde alunos. Público (2 Mar. 2010) 2-3.

LOPES, João Teixeira - Os rankings ou os passos do Estado suicidário. Público (7 Nov. 2007) 47.

#### **Comunicações em congressos:**

LÉGER, Alain - Public ou privé: choix d'école et de société. Conferência realizada em Caen, Junho de 1998. Caen: CRDP de Basse-Normandie.

PINTO, José Madureira - Factores de sucesso/insucesso. Seminário sobre Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português, 17 de Janeiro de 2002.

WEST, Mel; HOPKINS, David - Reconceptualising school effectiveness and school improvement. Comunicação em American Educational Research Association Annual Meeting "School improvement and school effectiveness: towards a new synthesis", 8 de Abril de 1996. Nova Iorque.

#### **Artigos em linha:**

CALOSS JR., Dario (1994) - Undergraduate persistence and graduation at the University of California. Part III. (em linha). Disponível em: <http://www.ucop.edu/sas/publish/ugpgrad3.pdf> [consult. em 2 Agost. 2008].

## Tabelas de dados recolhidos através de inquérito por questionário aos alunos

### Tabela 1 - Lugar de classe de origem

Burguesia Empresarial e Proprietária	20,8%
Burguesia Dirigente e Profissional	31,9%
Pequena Burguesia Intelectual e Científica	41,4%
Outras	5,9%
Total	100,0% (N=442)

### Tabela 2 - Ciclo de estudos da primeira matrícula nos colégios

Infantário	48,2%
1º ciclo	21,3%
2º ciclo	21,1%
3º ciclo	4,0%
Ensino Secundário	5,5%
Total	100,0% (N=475)

### Tabela 3 - Nível de estudos desejado

12º ano	0,9%
Licenciatura	12,6%
Mestrado	19,9%
Doutoramento	34,1%
Pós-doutoramento	32,5%
Total	100,0% (N=437)

### Tabela 4 - Representação social de aluno com sucesso educativo

Um aluno com sucesso educativo é um aluno que...	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Passa de ano	18,4%	51,0%	24,1%	6,6%	100,0% (N=473)
Obtém altas classificações e acede ao curso pretendido	65,4%	29,9%	3,4%	1,3%	100,0% (N=474)
É exigente consigo e empenhado nos seus projectos, fazendo sempre mais e melhor para alcançar os seus objectivos	71,0%	25,2%	3,4%	0,4%	100,0% (N=473)
Tem um círculo de amigos que o ajudarão a ser bem sucedido social e profissionalmente	23,1%	38,5%	31,7%	6,6%	100,0% (N=467)

**Tabela 5 - Índice de participação na vida da escola**

Participação activa	18,5%
Participação passiva	68,9%
Não-participação	12,7%
Total	100,0% (N=466)

**Tabela 6 - Índice de indisciplina**

Muito indisciplinado	0,4%
Moderadamente indisciplinado	2,6%
Pouco indisciplinado	49,6%
Nada indisciplinado	47,4%
Total	100,0% (N=468)

**Tabela 7 - Percepções sobre o colégio frequentado**

No meu colégio...	Sim	Não	Às vezes	Total
Sinto-me feliz	61,3%	3,6%	35,0%	100,0%(N=468)
Encontro uma segunda família	39,5%	26,5%	34,0%	100,0% (N=456)
Tenho professores exigentes e que explicam e ensinam bem	67,2%	1,9%	30,9%	100,0% (N=472)
Tenho professores simpáticos com quem posso falar dos meus problemas pessoais	44,9%	17,0%	38,1%	100,0% (N=452)

**Tabela 8 - Percepção sobre a intensidade da relação com os colegas de escola**

Muito forte	22,3%
Forte	51,3%
Nem forte nem fraca	22,5%
Fraca	2,8%
Muito fraca	1,1%
Total	100,0% (N=466)