

Estudos de caso de escolas de sucessoⁱ

José Manuel Matos

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa¹

Ao longo dos últimos anos, são vários os estudos internacionais de larga escala utilizando metodologias quantitativas que têm evidenciado a existência de escolas que promovem o sucesso escolar. A nível nacional esses estudos tendem a desenvolver-se numa natureza mais qualitativa, não deixando contudo de indiciar factores responsáveis por tais sucessos. Este estudo assenta na problemática do sucesso escolar numa preocupação de qualidade e de equidade. Tratam-se de uma temática de importância central para o planeamento a nível nacional, bem como um contributo para a promoção da qualidade do sistema educativo.

Embora seja consensual que os factores sócio-económicos têm forte influência no sucesso escolar dos alunos, adquirem especial relevância os modos de organização escolar que contrariam esta tendência. Assim, o estudo de escolas que, embora englobando alunos de meios desfavorecidos, conseguem resultados escolares acima do esperado, adquire uma importância fundamental. O trabalho mais importante que analisou factores de sucesso relacionados com a organização escolar foi realizado por Curado, Gonçalves, Góis, Vicente e Alaíz (2003) que procurou analisar como se relacionam as condições contextuais, pedagógicas, organizacionais e culturais de cada escola com os resultados dos exames do 12º ano. Esta investigação incluiu um estudo de caso múltiplo que analisou seis escolas designadas “contra a corrente”. Foram estudados em particular as dimensões: resultados dos exames; características de cada

¹ Este trabalho não seria possível sem a contribuição das escolas estudadas que revelaram, em todos os casos, uma disponibilidade para participar. Embora este texto seja da minha responsabilidade, ele não seria possível sem o contributo, em primeiro lugar, da Carla Martinho a quem se deve a ideia inicial e o trabalho quantitativo preliminar e dos investigadores que realizaram os estudos de caso: o Bruno Francisco, o Hélder Moura, a Inês Oliveira, a Isabel Beatriz, o José Calado, a Rosário Lóia e a Sofia Calado. Deram ainda o seu contributo na investigação o António Domingos, a Lina Vicente e a Mariana Alves. O Pedro Pereira realizou muito do trabalho de apoio. Este trabalho integrou ainda a contribuição da *Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento* sediada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. O trabalho foi também apoiado pela FCT, Projecto Promover o Sucesso em Matemática (PTDC/CPE-CED/121774/2010).

escola e dos respectivos alunos; processo de ensino e aprendizagem; práticas de avaliação; organização e gestão da escola; e cultura da escola.

O conceito de sucesso escolar está assim no centro das preocupações deste projecto. Dada a preponderância que assumem os factores sócio-económicos, consideramos que existe sucesso quando um aluno consegue obter resultados escolares superiores aos expectáveis para o seu grupo social de origem. Este critério permite diferenciar a expectativa de sucesso revelando êxitos que, em comparação com critérios mais abrangentes, seriam insucessos, e vice-versa.

Enquanto que o estudo de Curado e outros (2003) procurava motivações para os bons resultados em exames do 12º ano na organização escolar, o presente estudo, embora tomando também em conta os resultados dos exames de 12º ano, pretende caracterizar culturas de escolas de sucesso, identificando factores fundacionais e de missão destas escolas e compreender alguns factores de promoção do sucesso por elas adoptados.

O sistema educativo português

Os baixos desempenhos escolares dos alunos portugueses encontram as suas raízes no desenvolvimento tardio do sistema escolar durante o século XX. Segundo Teodoro e Aníbal (2007), por exemplo,

Em 1960, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 34%, enquanto trinta anos antes, em 1930, esta se situava em 62% e, em 1900, em pleno início do século XX, nos esmagadores 74%. Uma tão persistente presença do analfabetismo, enquanto indicador privilegiado do atraso da generalização da escola primária, só se torna compreensível na longa duração histórica, e permite entender os muito fracos resultados que o país apresenta quando se analisa a distribuição da população portuguesa por níveis de literacia, ou a distribuição da população activa por níveis de qualificação escolar e profissional. (Teodoro e Aníbal, 2007, p. 14.)

Analisando as despesas com a educação nos últimos cento e cinquenta anos, observa-se que:

entre 1851 e 1907, a média do orçamento da instrução pública foi da ordem dos 0,2% do produto interno; só em 1927 atingiu, pela primeira vez 1% do produto; entre 1952 e 1965, as despesas representavam menos de 1,2% e, em 1974, na ocasião da Revolução dos Cravos, 1,8%; somente em 1999, Portugal pôde pela primeira vez atingir, ultrapassando-a, a média dos orçamentos dedicados à educação pelos países membros da OCDE, que então se situava à volta dos 6% do PIB de cada país. Os dados disponíveis permitem afirmar que a construção da modernidade em Portugal foi feita com uma persistente subalternização da educação, mesmo nos períodos de maior crescimento económico e de estabilidade financeira. (Teodoro e Aníbal, 2007, p. 15.)

Esta desvalorização da educação começará a ser invertida a partir do início dos anos 1950, com a Reforma do Ensino Técnico, do Plano de Educação Popular e da sua Campanha de Educação de Adultos, e continuada nos anos 1960 com a participação no Projecto Regional do Mediterrâneo. Nos anos 1970, com a reforma Veiga Simão, a educação assumirá um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país.

As comparações internacionais

Em muitos países, o discurso educacional tem sido dominado por estudos comparativos entre diversos países, procurando formas de melhorar o respectivo sistema educativo. Os resultados destes estudos tem sido aceite em muitos lugares como evidência científica indiscutível sobre, por um lado, o desempenho dos alunos nesses países, e por outro, como indicadores sobre a qualidade do currículo, dos processos de ensino e do ambiente escolar. Tem havido, no entanto, vozes questionando os limites destas abordagens comparativas, apontando a sua visão parcial sobre o currículo (estabelecendo correspondências por vezes simplificadas entre os programas, o que foi efectivamente ensinado e o que os alunos aprenderam) ou questionando a viabilidade de construção de instrumentos de recolha de dados válidos para diversos sistemas educativos (Keitel e Kilpatrick, 1999).

O *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), desenvolvido no final dos anos 90, para além de incluir dados usuais baseados no desempenho de alunos e na análise textual do currículo, incluiu três estudos complementares de grande dimensão, procurando minorar estas limitações e alargando assim a abrangência curricular. O primeiro estudo comparou vídeos de aulas de Matemática nos Estados Unidos, no Japão e na Alemanha; o segundo centrou-se na observação directa de aulas de Ciências e de Matemática em seis países e o terceiro desenvolveu instrumentos e metodologias para analisar recomendações curriculares, programas e livros de texto em 60 países. Esta primeira tentativa de aprofundar metodologias para comparações internacionais curriculares mais finas tem sido seguida. Em primeiro lugar no *Programme for International Student Assessment* (PISA) lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico) em 1997, procurando monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos. Mais especificamente, o PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos de forma a enfrentarem os

desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

Os estudos sobre a eficácia escolar

A procura da eficácia do sistema educativo português tem vindo a estar no centro dos debates nacionais sobre educação. Têm sido seus motores, os responsáveis políticos e outros actores sociais com poder decisório na área da educação. Essencialmente a partir de 1992, começa a estar presente no discurso oficial uma preocupação com a gestão do sistema educativo orientada para a eficácia avaliada através dos resultados em exames. Gradualmente, foram sendo introduzidos no discurso educativo conceitos sobre a eficácia do sistema, a avaliação externa com publicitação da qualidade de cada escola, os critérios de eficiência e a monitorização das escolas (Teodoro e Aníbal, 2007).

Num contexto em que está a ser delegado às escolas uma maior autonomia, poder e independência relativamente às políticas a adoptar e decisões a tomar surge uma visão das escolas como organizações ou mesmo empresarias. A nível internacional, tentou-se, por exemplo, adaptar o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM) e também o espírito do Total Quality Management (TQM) às escolas, já que

este modelo já conhecido foi já amplamente utilizado para alcançar a excelência por empresas, outras organizações de vanguarda, agências governamentais e programas nacionais de concessão de qualidade pela Europa, incluindo Portugal (Saraiva et al., 2003, pag. 47).

Os responsáveis pelas escolas são assim convidados a olhar a escola como uma empresa, devendo liderar, organizar, motivar, envolver, desenvolver parcerias e delegar tarefas aos restantes membros da comunidade escolar (interiores e exteriores), de forma a retirar destes o maior potencial. Todo este processo deverá ser acompanhado por uma avaliação constante dos resultados obtidos. De facto esta constante auto-avaliação é de tal forma importante que muita da literatura analisada se dedica exactamente a este processo, desenvolvendo ferramentas específicas para esta tarefa.

O conceito de eficácia escolar tem vindo a ser aprofundado procurando associar-lhe uma preocupação com a equidade e a inclusão social, dimensões fundamentais para o sistema educativo dos dias de hoje (Field, Kuczera e Pont, 2007). Partindo do questionamento da ideia de que as escolas pouco contribuíam para os resultados dos

alunos, os quais seriam ditados, quase na totalidade, pelo respectivo meio socio-económico e cultural, o papel das escolas na modificação deste determinismo social tem vindo a ser demonstrada. Diversos modelos têm sido aplicados, alguns tendo como objectivo facultar às escolas meios de analisar e medir os pontos fortes e áreas passíveis de serem melhoradas, outros complementando o processo de auto-avaliação fornecendo descrições operacionais daquilo que esperaríamos encontrar numa escola orientada por princípios de inclusão. Os temas de clima de escola e das relações interpessoais têm igualmente sido desenvolvidos. Entre as características das escolas que acrescentam valor aquilo que se esperaria (em função do respectivo contexto socioeconómico e cultural) que fossem os resultados dos seus alunos, encontram-se, nomeadamente, uma cultura e clima de escola produtivos; um enfoque nas aprendizagens fundamentais; processos adequados de monitorização; actividades de desenvolvimento profissional orientados para a prática lectiva; envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem; e elevadas expectativas de sucesso (Curado e outros, 2003).

Tem sido problematizada a eficácia da aplicação em contexto escolar de modelos de eficácia transplantados de contextos organizacionais ou empresariais. A excelência, em particular a excelência educativa, é um conceito impreciso e a sua consecução pode depender de competências e valores muito diversos. Um número significativo de escolas que tentaram aplicar métodos de excelência, nomeadamente o TQM, não conseguiu atingir os seus objectivos e este problema pode ser explicado pela interferência de factores que podem ser estudados recorrendo a um outro conceito, a cultura de escola. Basicamente, para que um modelo de eficácia atinja os objectivos a que se propõe é necessário que a cultura de escola seja compatível com o modelo que se pretende aplicar.

O estudo mais significativo realizado em contexto português sobre esta temática (Curado, Gonçalves, Góis, Vicente e Alaíz, 2003) ressalta a importância, quanto aos factores externos à escola: a pressão para melhorar. Quanto aos factores internos: as expectativas elevadas, a ênfase no ensino-aprendizagem, e o ambiente de disciplina e segurança. Uma análise centrada na organização e gestão escolar denota como factores importantes a liderança, a cultura de rigor e exigência, o reconhecimento do bom trabalho e a aprendizagem organizacional. Quanto à cultura de escola, o estudo faz ressaltar o sentido de missão e a existência de objectivos partilhados.

A cultura de escola

Numa revisão do conceito de cultura escolar, Pol, Hloušková, Novotný e Zounek (2007) situam a sua origem em três disciplinas científicas: a Gestão, a Antropologia e a Sociologia. Ao se considerar as similitudes entre escolas e organizações, a cultura escolar aproxima-se, não só, da noção de cultura de uma organização, mas, também, da cultura organizacional, sociedade cultural e cultura colectiva. A cultura escolar seria então, por exemplo, a soma de expectativas, abordagens, princípios, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma escola (p. 66). A cultura de escola seria um dos factores envolvendo intervenções no âmbito do modelo TQM, por exemplo.

Seguindo uma óptica antropológica, a cultura de escola inclui não só as perspectivas e valores, rituais, cerimónias, histórias, arquitectura e artefactos, mas também os valores, as compreensões, atitudes, significados e normas, símbolos, rituais e cerimónias, comportamentos preferenciais, estilos e abordagens (Pol e outros, 2007, p. 68). De particular relevância para a educação é a ênfase que a Antropologia tende a dar ao processos envolvidos na cultura de escola.

A abordagem sociológica ao conceito de cultura de escola, por seu lado, valoriza os aspectos funcionais: as condições formais da escola (localização, estrutura formal e social), formação, sentimentos (relações emotivas, interacção e cooperação, consciência colectiva, clima social), actividades extra-escolares (festas, visitas de estudo) (Pol e outros, 2007, p. 70).

O termo *cultura escolar* foi igualmente introduzido por historiadores da educação (Viñao, 2007) simultaneamente aplicado a escolas em geral e a escolas específicas. A sua utilização permitiu valorizar as dimensões específicas e autónomas da escola ou das escolas que não são perceptíveis em estudos sobre a educação em geral. Viñao apresenta os principais elementos visíveis que formam a cultura escolar: (i) os membros da comunidade educativa, em especial os professores; (ii) os discursos, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no meio escolar; (iii) os aspectos organizativos e institucionais, em especial para as práticas e os rituais da acção educativa, o andamento da turma, e os modos organizativos formais e informais de funcionamento e relacionamento no centro docente (pp. 88-89).

Estudos anteriores sobre a eficácia escolar mostraram a importância de uma cultura de tomada de decisões aberta e colaborativa para os resultados escolares em oposição a culturas rígidas e hieráticas. Por outro lado, um clima escolar positivo, onde os alunos revelam um forte sentimento de pertença, sentem um ambiente disciplinar ordeiro, e estabelecem boas relações com os seus professores são factores importantes na obtenção de resultados por parte dos estudantes (Francisco, 2008).

Neste estudo, distinguiremos entre *cultura de escola* e *cultura escolar*. A primeira, foco do nosso trabalho, caracteriza a cultura de escolas específicas, enquanto que esta última se refere às dimensões culturais comuns a todas as escolas. Consideramos a *cultura de escola* como o conjunto de hábitos, rituais, símbolos, histórias, linguagens, próprias de cada escola, ou de uma forma mais simplificada, a cultura característica de uma escola particular. O nosso entendimento de cultura de escola está assim associada ao nível mais profundo de suposições básicas e ideais (as teias de significado de Geertz) que são compartilhados pelos seus membros, opera sobretudo de forma inconsciente, e define duma forma básica, tácita e natural para a comunidade a visão da escola sobre si mesmo e sobre o seu meio envolvente. Este projecto procurou contribuir para o estudo de culturas de escolas revelando indicadores que as poderiam indicar como escolas de sucesso.

Metodologia

Este projecto necessitava em primeiro lugar de desenvolver um procedimento que, embora baseado nos exames de 12º ano, permitisse identificar escolas de sucesso contemplando uma dimensão sócio-económica bem como uma abrangência geográfica. O trabalho desenvolveu-se assim em diversas fases, sintetizadas na tabela 1 e que detalharemos seguidamente.

Tabela 1. Fases de desenvolvimento do projecto.

Fases	Descrição
Primeira fase	Constituição de uma base de dados de provas da 1ª chamada do 12º ano realizadas por alunos internos entre 2000 e 2005
Segunda fase	Seleção de escolas possíveis: escolas públicas em funcionamento em 2007/2008 que tiveram alunos internos efectuando exames em mais de 6 das 10 disciplinas escolhidas em pelo menos 4 dos 6 anos em estudo
Terceira fase	Identificadas as escolas de sucesso
Quarta fase	Seleção dos estudos de caso
Quinta fase	Análise dos estudos de caso

O projecto dispunha de uma colecção com todos os registos das provas da 1ª chamada do 12º ano realizadas por alunos internos entre 2000 e 2005 (num total de 1.194.231 provas) com os quais numa primeira fase se constituiu uma base de dados (Martinho, 2009) contendo para cada registo de prova: a disciplina a que a prova correspondia, a classificação interna, a classificação final, a escola onde o exame ocorreu e o respectivo concelho. Estes dados foram fornecidos pelo Ministério da Educação e são resultados de provas e não percursos de alunos, limitando o âmbito da pesquisa, pois não permitem recompor o resultado global de cada aluno do 12º ano. Para cada prova foi calculada a diferença (DIF) entre a classificação interna final (CIF) e a classificação de exame (CE), $DIF = CIF - CE$.

A segunda fase envolveu a selecção de um grupo intermédio de escolas, tomando em conta factores geográficos, indicadores de desenvolvimento social e o número de provas do 12º ano realizadas nessa escola. Constatou-se então a impossibilidade de incluir neste trabalho as escolas privadas, pois nem a sua quantidade nem a sua distribuição nacional garantiam uma abrangência geográfica.

Procedeu-se então ainda nesta segunda fase a uma outra selecção. Considerando que algumas disciplinas apresentavam um número reduzido de provas, decidimos escolher as 10 disciplinas mais representativas que asseguram mais de 80% das provas estudadas e que, em cada ano, representam cada uma, mais de 2,5% das provas: Português A e B, Física, Matemática, Psicologia, Química, Sociologia, História, Introdução ao Desenvolvimento Social, Biologia. A figura 1 apresenta a percentagem de provas realizadas a estas disciplinas por ano.

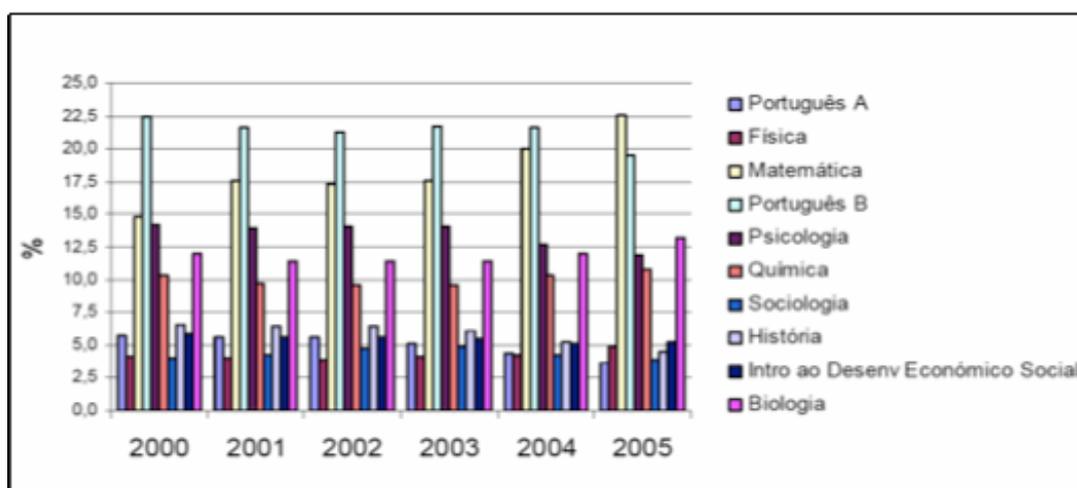


Figura 1. Percentagem de provas por disciplina.

Procurando equilibrar a necessidade de considerar escolas apresentando regularmente um número significativo de alunos a exames do 12º ano, com uma representatividade geográfica abrangente, identificaram-se, de entre as escolas públicas em funcionamento no ano lectivo 2007/2008 (ano de execução do estudo), as que tiveram alunos internos efectuando exames em mais de 6 das 10 disciplinas escolhidas em pelo menos 4 dos 6 anos em estudo (2000 a 2005). Por exemplo, uma escola que tenha realizado exames em sucessivamente 8, 8, 9, 10, 6, 7 disciplinas nos seis anos estudados foi assinalada, mas uma com a distribuição 10, 10, 6, 7, 6, 10 disciplinas não. Obteve-se um grupo de 460 escolas públicas que designámos de *escolas possíveis*.

Em resumo, em consequência da selecção nesta segunda fase do estudo, ficaram excluídas as escolas privadas, bem como as escolas com um menor número de alunos realizando exames do 12º ano, ou com uma maior irregularidade nesse número, afectando as escolas mais pequenas normalmente situadas nas regiões mais pobres ou mais despovoadas, entre as quais, as das ilhas, e escolas com muitos cursos tecnológicos.

Segmentámos este grupo das escolas possíveis recorrendo a dois indicadores. Para obter a sua distribuição geográfica, foram utilizados os sete NUTS 2 portugueses: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira. Para compreender o contexto sócio-económico e cultural, recorreremos ao Índice de Desenvolvimento Social (IDS) do município onde a escola está sediada. O IDS é um índice composto com base nos índices esperança de vida à nascença, nível educacional e conforto e saneamento e serão utilizados os valores constantes da Portaria nº 200/2004 que um trabalho da Inspeção-Geral da Educação (Desempenho escolar dos alunos, 2006) agrupa em 4 níveis (tabela 2) não tendo necessariamente proximidade geográfica e que permitem diferenciar municípios (e escolas) consoante o seu desenvolvimento social.

Tabela 2. Níveis de IDS.

Níveis	Intervalo
Nível 1	[0,802; 0,860]
Nível 2	[0,860; 0,887]
Nível 3	[0,888; 0,911]
Nível 4	[0,912; 0,943]
<i>Portugal</i>	<i>0,915</i>

Assim, as escolas foram segmentadas segundo o nível de IDS em cada um dos sete NUTS 2 anteriores. A sua distribuição por nível de IDS e NUT 2 está descrita na tabela 3.

Tabela 3. Número de *escolas possíveis* por nível de IDS e por NUT 2.

NUT 2	Nível IDS	1	2	3	4	Total
Alentejo		3	17	11	3	34
Algarve		0	0	5	11	16
Centro		1	17	31	44	93
Lisboa e Vale do Tejo		1	2	17	129	149
Norte		3	27	30	79	139
Açores		0	0	11	6	17
Madeira		3	1	3	5	12
	<i>Total</i>	<i>11</i>	<i>64</i>	<i>108</i>	<i>277</i>	<i>460</i>

Numa terceira fase, em cada um dos sub-grupos da tabela 3 foram identificadas as escolas de sucesso, tal como o projecto o define. Para tal, em cada escola pertencente ao grupo das escolas possíveis foram determinadas as médias dos resultados das provas em cada disciplina, para cada ano, e foi calculado um *índice CE* (abreviadamente CE) igual à média destas médias ponderada pelo número de provas (que é também igual à média de todos os exames dessa escola), um *índice CI* (abreviadamente CI) obtido através da média das médias ponderadas das classificações internas associadas a cada prova e a diferença entre os dois índices, o *índice das diferenças* (abreviadamente DIF).

Depois, dentro de cada sub-grupo da tabela 3, caracterizado pelo nível de IDS em cada NUT 2, constituímos uma lista ordenada pelo índice-exames e considerámos as escolas cujo índice-exames é igual ou superior à mediana desse sub-grupo. Este critério constitui a definição operacional de escola de sucesso do projecto e procuramos que ela contemple sucessivamente as dimensões geográfica, sócio-económica e de desempenho escolar. A nossa *população*, isto é, o grupo das escolas de sucesso consideradas operacionalmente para este projecto, ficou assim constituída (tabela 4):

Tabela 4. População por Nível de IDS e por NUT 2.

NUT 2	Nível IDS	1	2	3	4	Total
Alentejo		2	9	6	2	19
Algarve		0	0	3	6	9
Centro		1	9	16	22	48
Lisboa e Vale do Tejo		1	1	9	65	76
Norte		2	14	15	40	71
Açores		0	0	6	3	9

Madeira	2	1	2	3	8
<i>Total</i>	8	34	57	141	240

Este procedimento permitiu conhecer as escolas que nos exames da 1ª fase do 12º ano dos alunos internos dos anos 2000-2005 se destacaram de escolas similares (geograficamente próximas e com contextos sócio-económicos e culturais semelhantes).

Na quarta fase foram seleccionados as escolas, objecto de estudos de caso, privilegiando os estabelecimentos que apresentassem menor DIF, isto é, escolas em que a diferença entre as classificações internas dos alunos e as classificações obtidas em exame fosse menor. Para tal, cada sub-grupo de escolas diferenciado por IDS e NUT2 — que está sistematizado na tabela 4 — foi ordenado pelo DIF. Seleccionaram-se então nove escolas que apresentavam um CE elevado e simultaneamente um DIF baixo para a região em que se encontram abrangendo o território do Continente, mas apenas sete aceitaram participar. A identidade das escolas participantes é confidencial, bem como a de todos os restantes participantes no estudo.

Entrou-se assim na quinta e última fase do projecto que analisou cada escola escolhida na fase anterior. Entre 2008 e 2010, sete investigadores estudaram cada uma uma escola, partilhando guiões de entrevistas e uma grelha de análise dos dados definidos previamente². Em cada caso foram realizadas entrevistas a docentes com funções executivas a outros docentes, por vezes com funções de coordenação de disciplinas e a representantes das Associações de Pais. Estes dados foram complementados com a análise de documentação relativa a cada escola (Projecto, relatório da Inspeção-Geral da Educação (IGE) quando existia, e outra documentação fornecida pela escola).

Os estudos de caso

Este estudo pretende caracterizar pretende caracterizar culturas de escolas de sucesso, identificando factores fundacionais e de missão destas escolas e compreender alguns factores de promoção do sucesso por elas adoptados. A tabela 5 indica para cada caso estudado, o índice CE, o índice DIF, o IDS do concelho onde cada escola se situa e o respectivo nível de IDS.

² As referências destes estudos de caso encontram-se no final do texto.

Tabela 5. Índice CE, índice DIF e IDS para cada caso.

Casos	Índice CE	Índice DIF	IDS do concelho ³	Nível IDS
A	11,76	2,10	0,92	4
B	11,47	1,88	0,91	3
C	10,51	2,26	0,89	2
D	10,35	2,82	0,88	2
E	10,09	3,20	0,91	3
F	9,95	2,78	0,84	1
G	10,37	2,99	0,85	1

Da análise dos resultados dos exames e das diferenças entre as classificações atribuídas pelos professores e as obtidas nos exames do 12º ano e das suas comparações com escolas situadas em contextos sócio-económicos semelhantes, os sete casos estudados destacam-se positivamente e a comparação entre eles permitiu distinguir três grupos compostos um por duas escolas, outro com uma e um terceiro com três escolas. Não foi possível enquadrar a sétima escola em nenhum destes grupos. Trata-se de uma escola muito recente fundada no princípio dos anos 90 e que naturalmente apresenta ainda uma cultura pouco consolidada e de difícil caracterização, pelo que não a incluímos na análise.

Designaremos estes três grupos de grupo I, II e III cujas características discutiremos segundo três dimensões. Em primeiro lugar, segundo o modo como as escolas encaram a sua origem, em segundo a forma como estabelecem a sua missão, e em terceiro lugar, a sua identidade. Após esta caracterização analisaremos os modos como cada grupo trabalha o sucesso escolar. A caracterização será depois completada com uma análise das relações interpessoais e sociais nas escolas e com a comunidade.

A origem da escola

Deal e Peterson (2009) designam de “mitos fundadores” os modos como as instituições recordam a sua origem e que constituem uma das componentes fundamentais para compreender a cultura de escola. Notaremos que os dois grupos de escolas estudadas referem as suas origens de modos bem distintos de um terceiro grupo.

O primeiro e o segundo grupos, grupos I e II, é constituído por escolas que partilham entre si a marca de terem sido antigos liceus criados durante a segunda

³ O IDS foi arredondado para duas casas decimais para garantir a confidencialidade das escolas estudadas.

metade do século XIX ligadas portanto à vaga de fundação de estruturas escolares que dotou o país de um sistema escolar médio nas suas principais localidades.

As escolas destes dois grupos localizam-se em instalações construídas pelo Estado Novo entre o final dos anos 30 e o princípio dos anos 50 e estão situadas próximo do centro das localidades. Em duas delas a sua denominação passada está incorporada em letras de grandes dimensões na fachada do edifício principal. Conforme denota um dos investigadores,

Desde logo não se pode ficar indiferente ao edifício da Escola, quer pela sua grandeza e austeridade, quer pela sua pintura amarela (...) e no muro que a rodeia (...) que devido à sua reduzida altura, não aparenta pretender desencorajar a entrada de pessoas estranhas.

Ao entrar na Escola desde logo foi possível observar um facto deveras curioso, o nome da Escola “Escola Secundária ...” encontra-se numa pequena placa sobre a porta de entrada para o edifício, sendo que, em letras que permitem a sua leitura a uma considerável distância e ocupando uma área superior a um andar, era possível ler “Liceu Nacional de ...”. (Francisco, 2008, p. 36.)

Conforme constataram os dois investigadores que estudaram estas escolas, elas estão radicadas na vida colectiva das localidades e, por vezes, a própria zona envolvente recorda antigos professores das instituições. Cada uma permanece no imaginário das populações como “o Liceu”:

A escola, centenária, continua a ser reconhecida dentro e fora da região como o "liceu" da cidade, encontra-se numa zona da mesma denominada por "Bairro do Liceu". O seu edifício — imponente, exteriormente bem conservado, exhibe uma pintura que podemos dizer intocável. (...) A praceta que o limita a nascente e a rua que o limita a sul têm o nome de duas personalidades que foram professores e dirigentes da instituição de ensino. (Beatriz, 2008, p. 24.)

Alguns professores entrevistados o recordam: “a escola é o antigo liceu da cidade, é uma escola muito prestigiada” (Beatriz, 2008, p. 38). Uma das escolas é publicitada pela imprensa local como a melhor do distrito. No imaginário local, cada um destes três antigos liceus possui o seu contra-ponto numa antiga escola técnica, designação que permanece ainda hoje.

Apesar da recolha de dados não ter incidido sobre a população local, foi possível constatar o sentimento de pertença relativamente à Escola por membros da comunidade, provavelmente potenciado pelos largos anos de permanência destas escolas no imaginário local, que as tornam parte da história das localidades e da história individual de muitos dos seus habitantes, muitos deles seus antigos alunos. Em todos os casos um número significativo de docentes e de pais de alunos actuais frequentaram a mesma escola. Segundo o seu Presidente a escola C pode ser

comparada a uma grande família pois, na sua maioria, os professores, assim como todos os elementos do Conselho Executivo, são ex-alunos nesta escola. A cultura da escola vivenciada por estes ex-alunos pode assim prolongar-se e fortificar-se por entre os colegas de trabalho e alunos. (Moura, 2008, p. 45.)

O Presidente da escola C refere ainda que vão tentando manter o mais possível o mobiliário de origem, particularmente nos laboratórios, o museu e a biblioteca o que exige muita restauração de móveis “para manter a história da escola” (Moura, 2008, p. 25). Segundo ele, os alunos sentem responsabilidade na manutenção do mobiliário e respeitam, não estragando material, conservando as paredes, não riscando as carteiras.

Desde o início do século XX que estas escolas têm patronos. Em dois casos são personalidades da história de Portugal e noutro um poeta. Tratam-se em geral de escolas que, mesmo no caso da mais antiga, se encontram em bom estado de conservação, bem equipadas, e dotadas de corpos docentes estáveis.

O terceiro grupo de escolas, o grupo III, é bem mais recente e tem uma origem distinta. As três escolas situam-se em localidades de menor dimensão do que as dos outros grupos. Duas remetem a sua origem para externatos privados criados no início dos anos 50 em locais onde não existia oferta educativa após o ensino primário. No início dos anos 70, esses externatos foram transformados em escolas preparatórias públicas e gradualmente os ciclos ministrados foram sendo aumentados até incluírem o actual ensino secundário.

No seu portal, uma das escolas evoca a origem associada à vontade de uma professora, licenciada em ciências históricas e filosóficas que, em meados dos anos 50, funda um externato que se converteu em escola preparatória no final dos anos 70. Recorda ainda que até essa altura não existiam outras escolas, tendo os candidatos de abandonar a localidade para continuar os seus estudos. A gratidão perante iniciativa da professora, que é patrono da escola, está expressa no portal:

Rico ou pobre que quisesse estudar, o Externato abria-lhe as suas portas. Sem subsídios oficiais, aquele estabelecimento de ensino passou a receber quem podia e quem não podia pagar.

A terceira escola deste grupo III é herdeira de uma secção de uma escola técnica criada no início dos anos 70 que rapidamente passa a incluir o ensino liceal e cuja fundação foi acolhida com grande entusiasmo pela população do concelho, pois

constituía uma oportunidade para a democratização do acesso a níveis de escolaridade até aí impensáveis para a maioria dos jovens.

Presentemente duas destas escolas destinam-se a alunos desde o 2º ciclo até ao secundário. As instalações actuais foram construídas já nos anos 90 como resposta a uma crescimento constante da população escolar.

Enquanto que o mito fundador dos antigos liceus dos grupo I e II se localiza num passado remoto, o dos liceus, inspirador de um ideal de rigor e exigência, nas escolas do grupo III, a sua origem é remetida para a satisfação de aspirações locais a uma educação média de que as localidades estavam privadas e que foram cumpridas, em dois casos, por iniciativa local e privada. No grupo III a origem está associada a aspirações de justiça social, “queremos uma escola para nós”, enquanto que no primeiro grupo, garantida já a existência de escola, e de facto de mais do que uma, sobressai o orgulho de uma escola diferenciada de qualidade “queremos uma escola boa”. Como veremos, a escola do grupo II, embora remetendo a sua origem para um antigo liceu, partilha boa parte das preocupações das escolas do grupo III.

A missão da escola

A missão, ou a finalidade, das instituições escolares molda e reflecte o que a escola espera conseguir. Uma missão partilhada pela comunidade escolar guia as decisões, motiva a inovação, reforça os ideais educativos e dinamiza a colaboração (Deal e Peterson, 2009). Neste projecto encontramos o sentido de missão da escola expresso especialmente nas razões dadas pelos participantes para a escolha dos cursos oferecidos quer aos seus alunos mais jovens, quer à população adulta.

A oferta escolar actual do grupo I inclui o 3º ciclo e todas as áreas científico-humanísticas do ensino secundário que é especialmente destacado no discurso dos responsáveis. É patente nos diversos documentos, bem como nas palavras dos professores, que são escolas, especialmente a A e a B, particularmente identificadas com a finalidade de proporcionar aos seus alunos o prosseguimento dos estudos após o ensino secundário.

Na escola A, talvez devido à presença na localidade de uma segunda escola — antiga escola técnica —, embora sejam oferecidos cursos profissionais,

estes cursos não têm tido muita adesão por parte dos alunos que se deslocam de outras zonas da cidade, e também não cativaram a simpatia daqueles que já concluíram o ensino básico na nossa escola. (Plano de Escola, retirado de Beatriz, 2008, p. 30.)

Colocado de outro modo, é provável que os alunos que nesta escola conseguem concluir o ensino básico já estejam vocacionados para o prosseguimento de estudos após o secundário e portanto evitem cursos profissionais. Por outro lado, é natural que alunos provenientes de zonas mais pobres da cidade escolham cursos profissionais em escolas não tão focadas na preparação para o ensino superior. Quanto ao Ensino Nocturno nesta mesma escola,

existe uma discrepância entre as suas expectativas e a dinâmica do sistema, o que conduz ao abandono sucessivo de grande parte dos alunos que se inscrevem no Ensino Recorrente. (Plano de Escola, retirado de Beatriz, 2008, p. 30.)

A escola C destaca-se do grupo anterior. Esta escola é louvada pela IGE por tentar corresponder às necessidades dos alunos que não pretendem seguir para o ensino superior, diversificando a oferta educativa com Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais permitindo assim a inclusão ou reintegração de alunos em risco de abandono escolar. Como refere o representante da Associação de Pais da escola C,

Os pais vêem esta escola como uma escola que prepara bem os alunos para irem a exame uma vez que é, a nível da cidade, a que mais alunos envia para o ensino superior, o que diz qualquer coisa sobre o nível do ensino. A escola é vista como uma referência pois, fazendo a comparação entre o número de alunos desta escola (...) e os alunos de uma outra escola secundária [na mesma localidade e antiga escola técnica] (...) [cerca de metade], é perceptível a preferência dos pais. (Retirado de Moura, 2008, p. 42.)

As outras três escolas do grupo III, situadas em meios mais pequenos que não possuem outras alternativas escolares, têm uma oferta educativa mais alargada. Duas têm alunos do 2º ciclo ao ensino secundário e numa funcionam todos os níveis de ensino não superior. O modo como explicitam a sua missão apresenta alguma diversidade.

A escola F assume com a comunidade um compromisso de prestação de um serviço de formação abrangente. O seu Presidente explicita:

Todos trabalhamos com o objectivo de fazer com que as nossas crianças tenham as mesmas oportunidades que as outras crianças do meio urbano. (...)

Eu penso que, em termos da missão da escola, isso está bem definido e é aceite por todos quantos trabalham aqui na “casa”. A nossa aposta clara é na formação integral do aluno, em primeiro lugar. Além disso orgulhamo-nos de ser uma escola inclusiva e (...) também apostamos na diversificação da oferta profissionalizante. (...) A nossa oferta profissionalizante tem vindo a aumentar. E orgulhamo-nos de ser uma das escolas piloto em enveredar por esse caminho. Temos vindo a aumentar o número de alunos [nesses cursos] e, de facto isso tem sido uma mais-valia. Porque, primeiro é uma medida excelente para combater o abandono escolar e o insucesso, segundo é uma forma eficaz de “prender” os recursos humanos aqui à nossa terra e região. (...)

Nós entendemos que o nosso trabalho tem que ir por aí, isto é, diversificar a oferta educativa com o objectivo de reduzir ao mínimo o abandono escolar e, os miúdos ao encaminharem-se para estes cursos manifestam (...) uma maior satisfação e isso traduz-se em sucesso. Há escolas que têm aquela ideia de se “especializarem” em determinados cursos (...) nós aqui [na Escola] não podemos fazer isso, até porque no geral estamos a perder alunos (...). Não há estímulos, (...) as empresas que temos são micro-empresas ou empresas familiares, como já disse, os maiores empregadores são a Câmara a seguir a Escola e eventualmente a Misericórdia. Por isso temos que diversificar a oferta formativa para poder “agarrar” todos os alunos. (Retirado de J. Calado, 2008, pp. 55-6.)

Muito semelhante é a posição da escola G, adoptando medidas de gestão flexível do currículo e estratégias de diferenciação pedagógica, com o objectivo de promover o sucesso e minimizar o abandono escolar. Como refere a Vice-Presidente do Conselho Executivo, é tida como política desta escola “prestar serviço à Comunidade, nunca desistindo de ninguém” (retirado de Oliveira, 2010, p. 89).

Embora a oferta educativa da escola E seja igualmente abrangente, a sua missão é assumida como um serviço interno à comunidade escolar tentando evitar a dispersão dos seus elementos para áreas afastadas da região, através da escolha de várias áreas prioritárias de intervenção tanto curriculares como extracurriculares abrangendo desde uma intervenção pensada desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Como refere uma professora:

Os nossos alunos são muito humildes, a maioria das famílias têm baixas expectativas. Se não fossemos nós a puxar por eles, a incentivá-los, tenho a certeza que desistiriam ao primeiro obstáculo. (Retirado de Lóia, 2008, p. 20.)

Ou outra:

Muitos dos nossos alunos que moram nas aldeias e lugares saem de casa por volta das seis horas da manhã e só regressam às vinte horas. Estabelece-se quase uma relação de amizade e de ajuda entre professores e alunos. Enquanto que noutras escolas é dito aos alunos para irem buscar os exames de anos anteriores à Internet, aqui somos nós que lhes facultamos essas provas e lhes damos todas as informações. (Retirado de Lóia, 2008, p. 19.)

Esta missão de “protecção” assumida pela escola E é especialmente visível no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, especialmente em comparação com outras escolas da região:

Os pais dos alunos com necessidades educativas especiais, mesmo que não pertençam ao concelho, optam por colocar os seus filhos na nossa escola, pois consideram que aqui eles são mais apoiados e que a nossa comunidade educativa não é discriminatória e aceita, naturalmente, a diferença. (Presidente do Conselho Executivo, retirado de Lóia, 2008, p. 30.)

A nossa prioridade neste momento é dar todo o apoio possível aos alunos com necessidades educativas especiais. Existem muitos alunos, nos 1º e 2º ciclos nessas

condições e muitos deles, apenas recebem o apoio que a escola lhes dá. (Representante da Associação de Pais, retirado de Lóia, 2008, p. 30.)

A escola G também assume uma função de suporte a alunos com dificuldades económicas:

Existem apoios a nível económico, porque é uma zona muito carenciada. Apoiamos não só aqueles que têm direito por lei, mas também os outros, porque temos noção de que para alguns a única refeição que têm é a que fazem na escola, por isso o almoço é garantido, existe por isso uma sensibilidade a estas situações. (Presidente, retirado de Oliveira, 2010, p. 51.)

Nesta escola, a noção de comunidade é mais abrangente, pois a maior parte dos alunos que a frequenta é de fora da sede do conselho percorrendo em alguns casos, distâncias relativamente longas.

Há alunos que fazem cerca de 1h30 de viagem e há a preocupação de que esses alunos comecem as aulas assim que chegam à escola. (Vice-presidente, retirado de Oliveira, 2010, p. 49.)

Em suma, as duas das escolas do grupo I vêm-se especialmente vocacionadas para o prosseguimento de estudos. A escola C do grupo II, embora preocupada com o prosseguimento de estudos, alarga a sua oferta educativa como forma de combater o abandono escolar, tal como as escolas do terceiro grupo.

Nas três escolas do grupo III é nítida uma visão de compromisso social com o aumento da escolarização da região. Em dois casos, as escolas E e G, oferecem alternativas de formação pensadas para a comunidade envolvente necessárias para a sobrevivência da própria comunidade, “prendendo” gente à terra, e no outro, a escola F, essa visão é entendida como um serviço dedicado especialmente aos seus próprios alunos suprimindo limitações no papel desempenhado pelos pais.

Recordemos no entanto que, apesar das escolas deste terceiro grupo não verem o prosseguimento dos estudos dos seus alunos após o ensino secundário como sua missão primeira, elas se revelaram igualmente escolas de sucesso nesta área, pois foram seleccionadas para este estudo precisamente por se destacarem nos resultados dos exames no final do 12º ano quando comparadas com escolas com um IDS semelhante.

A identidade da escola

O modo como os entrevistados revêem a identidade da sua escola relaciona-se fortemente, quer com os mitos fundadores, quer com a missão assumida pela escola e que discutimos anteriormente.

Como vimos, a escola A do grupo I assume a missão de preparar o melhor possível os seus alunos para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. No entanto, a população discente da escola A tem sofrido mutações que desafiam sua identidade. Em primeiro lugar, a chegada de um número crescente de alunos estrangeiros é um dos desafios para a escola.

Existe uma grande imigração, sobretudo brasileira, que antigamente não existia. (Presidente.)

Tem-se verificado, também nos últimos anos, a chegada de um número cada vez maior de alunos estrangeiros, o que implica um papel fundamental do director de turma no acompanhamento desses alunos. (Projecto Educativo da Escola.)

(Retirados de Beatriz, 2008, p 29.)

Em segundo, apesar do pouco sucesso de algumas alternativas de formação tecnológica que trouxeram “alunos que se deslocam de outras zonas da cidade” (Beatriz, 2008, p. 30), a redução do número de alunos procurando o ensino secundário impulsionou uma oferta educativa para a população adulta, que, para além do ensino recorrente, se estende a cursos de Educação e Formação de Adultos e cursos livres, extra-escolares ("Português para Estrangeiros", "Inglês I", "Internet para o cidadão") com a duração de vinte horas distribuídas por quatro horas semanais. De acordo com a Presidente estes cursos têm tido grande adesão. No entanto, para a sua Presidente este tipo de formação é de menor importância para a escola:

Não, não é a oferta curricular nem a existência de ensino nocturno. Esta é uma escola para quem quer prosseguir estudos. A escola tem uma herança histórica que lhe confere uma identidade muito vincada com a qual todos nos identificamos e orgulhamos. Os professores tentam manter essa identidade que também nos dá motivação (...) os bons resultados e as pequenas diferenças entre classificações internas finais e classificações de exame assim como a entrada nas primeiras opções dos cursos que terminam o secundário constituem a identidade da escola. (Presidente do Conselho Executivo, retirado de Beatriz, p. 49.)

Os novos desafios questionam pois a identidade da escola A, e, embora todos os professores entrevistados achem que a missão da escola é formar alunos para o prosseguimento de estudos, as mutações do meio envolvente pressionam para um alargamento desta visão.

Diversos entrevistados desta escola C, grupo II, referiram que é colocada uma grande ênfase nos interesses dos alunos. Por exemplo, os horários das turmas são especialmente bem elaborados pensando nos alunos e por isso estes têm horários francamente melhores que os dos professores. Por outro lado, a preocupação com a

segurança é referida por alguns entrevistados e é um dos primeiros objectivos do Projecto Educativo (Moura, 2008, p. 40).

Um outro ponto que é comum a todos os entrevistados da escola C, é a percepção de que a escola é bem sucedida na sua missão. Segundo alguns entrevistados e a IGE, os alunos têm bons resultados, sentem-se bem avaliados e têm uma palavra a dizer no momento de avaliação. Os alunos são informados dos critérios de avaliação no início do ano lectivo e conseguem simular o mesmo cálculo que o professor faz para determinar a nota final. Existe uma preocupação dos docentes em acompanhar o nível de desenvolvimento de cada turma por cada disciplina, havendo mesmo comparações de resultados, ao longo do ano lectivo, no sentido de prevenir dificuldades (Moura, 2008). Quanto à formação, são acarinhadas opções de formação para além das que visam o acesso ao ensino superior. Segundo o representante da Associação de Pais, estas oportunidades de formação têm permitido uma empregabilidade regular através de parcerias entre escola e a Câmara (Moura, 2008).

As escolas do terceiro grupo identificam-se como escolas do interior procurando prevenir o abandono precoce da escola e proporcionar aos alunos oportunidades de formação adequadas. O Projecto Educativo da escola E, por exemplo, é revelador do modo com a escola se revê:

Estamos no interior mas não estamos isolados. (...) Numa época em que a maioria das pessoas está a regressar às origens, nós levamos a vantagem: já cá estamos! Agora há que cimentar o gosto pela nossa terra, pela nossa gente e preservar a nossa identidade cultural. Interioridade como situação geográfica mas não como isolamento, solidão ou nostalgia. São estas as realidades que este Projecto pretende explorar e transmitir a toda a comunidade, fazendo-lhe sentir o passado no presente e visionando o futuro. (Lóia, 2008, p. 29.)

O Presidente da escola F entende que a imagem de marca da escola é um trabalho determinado procurando contrariar essa interioridade. Para ele, a identidade da escola resume-se:

numa palavra, dinamismo. A nossa escola é muito conhecida pelos projectos que desenvolve. E se perguntar, por exemplo, à nossa tutela, a Direcção Regional, obterá a resposta — dinamismo. (...) Nós realmente lançamo-nos a tudo quanto aparece, não é? Até porque temos que compensar o facto de estarmos isolados (...) enquanto se calhar algumas escolas manifestam pouco interesse por desenvolver projectos (...), nós também procuramos angariar meios financeiros através desses projectos e fazer algumas coisas (...) a nossa marca realmente é essa! “Agarrar” tudo o que aparece e tentar obter bons resultados! (Presidente do Conselho Executivo, retirado de J. Calado, 2008, p. 59.)

A intervenção no sucesso educativo

Uma vez caracterizadas as escolas estudadas, o projecto pretendeu compreender os modos como elas intervêm no sucesso educativo. Para tal analisaremos três dimensões: em primeiro lugar os modos como as escolas permitem o acesso, em segundo a forma como intervêm para conseguir sucesso e em terceiro, como previnem o abandono escolar.

O acesso à escola

Nas escolas do grupo I, os alunos pertencem essencialmente a estratos sociais economicamente favorecidos da região, diferenciação provavelmente permitida pela existência de outras alternativas educativas e reforçada pela missão de facilitar o acesso ao ensino superior. A noção da comunidade envolvente de que estas escolas possuem bons recursos materiais, interesses definidos em áreas específicas, expectativas elevadas para o prosseguimento dos estudos e êxito na colocação de alunos em cursos superiores é corroborada pelos professores entrevistados.

Consequentemente, o acesso a estas escolas tem por vezes filtros, particularmente postos em acção pelas próprias comunidades. Por exemplo,

Os alunos antes de virem para esta escola [A] já sabem o seu nível de exigência e já sabem que têm que trabalhar. (Professora, retirado de Beatriz, 2008, p. 40.)

Ou, nas palavras de outro professor da mesma escola:

de forma geral os alunos desta escola são bons (...) as crianças mais problemáticas à partida já não vêm para aqui porque têm conhecimento do seu nível de exigência. (Professor, retirado de Beatriz, 2008, p. 40.)

Embora existam indicações de que estes processos de selecção indirecta também ocorrem na escola B, tal, no entanto, não parece acontecer na escola C, que, nas palavras do seu Presidente, embora tenha alunos em excesso o que causa algumas limitações na gestão das instalações, não limita o acesso.

Nas três escolas do grupo III não foram detectados processos de selecção nas admissões. Como refere uma responsável da escola G

Não há selecção de alunos, aceitamos qualquer um, até porque estamos muito abaixo da nossa capacidade. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 86.)

Esta política é provavelmente naturalmente reforçada pela ausência de alternativas escolares próximas.

Fomentando o sucesso

A missão da escola é, como vimos, entendida de forma distinta pelos três grupos de escolas e esta distinção vai-se reflectir no modo como cada um entende o sucesso. O primeiro grupo entende sucesso como garantir o prosseguimento de estudos. Conforme refere a Presidente da Comissão Executiva da escola A

o meu papel é de grande responsabilidade (...) tento preservar a imagem da escola há tantos anos construída, dando continuidade a uma cultura de rigor e de exigência (...)

Existe uma grande pressão para que os alunos saiam bem preparados da escola... A escola é conhecida pelo facto dos alunos saírem bem preparados do 12º ano de escolaridade. (Retirado de Beatriz, 2008, p. 38.)

Talvez para consolidar na comunidade envolvente essa imagem de exigência, a escola tem a fama de atribuir notas mais baixas do que as outras escolas da região. Contudo, segundo a Presidente, os pais são alertados para esta situação e os professores preferem assim. Tal rigor nas avaliações não é considerado excessivo, mas justo por alguns, e em consonância com os padrões e cultura de mérito da escola. Uma das professoras entrevistadas refere com orgulho

Há rigor e justiça na avaliação dos alunos (...) há bons alunos (...) as minhas filhas andaram cá e gostaria que os meus netos também cá andassem (...) a escola é a melhor da cidade. Outras escolas da região dão melhores notas mas aqui os alunos são melhor preparados. No ano passado tive nove alunos que queriam entrar para medicina (...) entraram sete. (Retirado de Beatriz, 2008, p. 39.)

Para o representante dos pais, no entanto,

existe um excessivo rigor na atribuição de classificações aos alunos, não existindo em alguns casos justeza nessa mesma avaliação, uma vez que os alunos alcançam notas mais elevadas nas provas externas a nível nacional do que nas classificações internas de algumas disciplinas. (Retirado de Beatriz, 2008, p. 47.)

Segundo ele, os alunos vão a exame com notas bastante inferiores às que obtêm nas provas exteriores e ficam prejudicados em termos de média final e notas de acesso ao ensino superior. No entanto, afirma, esta situação tem vindo a ser atenuada na escola. Esta escola procede à atribuição de certificados de mérito, afixa no átrio os nomes destes alunos e divulga as entradas no ensino superior.

Na escola A, todos os alunos do ensino secundário têm uma hora de apoio educativo a cada disciplina, ministrado pelo respectivo professor. No entanto, estes tempos de apoio nem sempre são totalmente aproveitados pelos alunos que, na voz de um professor, "têm muitos apoios exteriores à escola" (retirado de Beatriz, 2008, p. 40), eufemismo que se refere ao recurso generalizado a explicações. Nesta escola, e

segundo alguns professores entrevistados, quer a assiduidade, quer as classificações obtidas são consideradas globalmente satisfatórias, embora exista alguma diversidade interna, pois simultaneamente existe um número de Planos de Recuperação e de Acompanhamento relativamente elevado, bem como um número considerável de alunos com desempenho escolar acima da média.

Na escola C, grupo II, o prosseguimento dos estudos é valorizado pelos responsáveis e, tal como na escola A, o mérito escolar é enaltecido. São atribuídos dois prémios, um que evidencia o melhor aluno de cada turma, incluindo dos CEFs, e outro que distingue os melhores alunos de cada ano de escolaridade, sendo no secundário distinguido um aluno por ano e curso. Existe ainda uma cerimónia anual, habitualmente no aniversário da escola, de distribuição destes prémios contando com a presença dos pais.

Nos documentos consultados e no discurso dos participantes desta escola, e diferentemente do que acontece nas do grupo I, são igualmente mencionados a preocupação com fracos resultados e com o abandono escolar a par com a indicação de medidas correctivas. O relatório produzido pela IGE sobre esta escola aponta como um dos factores negativos, as taxas de aprovação global, que são inferiores à média nacional quer no 3º ciclo quer no ensino secundário, embora, segundo nos foi dito, seja simultaneamente a escola da zona com mais alunos a aceder ao ensino superior e onde a taxa de aprovação nos cursos tecnológicos já ultrapassa a média nacional. O relatório menciona igualmente que a escola tem uma grande preocupação com o sucesso dos seus alunos demonstrada pelo cuidado em reflectir sobre os resultados escolares e pela implementação de medidas de apoio aos alunos. A escola implementou uma estratégia de gestão do tempo escolar e do desenvolvimento da actividade educativa orientada para a promoção do sucesso dos alunos, com o recurso a aulas de substituição, a criação de Gabinetes de apoio das diversas disciplinas do secundário, o alargamento da hora de almoço para o desenvolvimento de apoios acrescidos ou a oferta de actividades de enriquecimento curricular.

No terceiro grupo, o sucesso cota-se, em primeiro lugar, pela mestria em garantir a permanência dos alunos na escola. No caso da escola E, segundo a opinião dos professores, têm sido adoptadas medidas de gestão flexível dos currículos, assim como estratégias de diferenciação pedagógica na avaliação das aprendizagens, de modo a promover o sucesso, a minimizar o absentismo e a prevenir a exclusão.

Por outro lado, nesta escola, o sucesso é também relacionado com o aumento da qualidade dos desempenhos.

Os nossos alunos, começam logo no 8º ano a resolver provas de exame de anos anteriores, como treino para as provas de aferição e para os exames nacionais. Os próprios testes escritos que aplicamos, passam a ter o formato das provas nacionais. (Professora, retirado de Lóia, 2008, p. 28.)

Procurando prevenir desadaptações nos cursos escolhidos pelos alunos, a escola F tem vindo a desenvolver

reuniões periódicas de esclarecimento dirigidas aos pais e encarregados de educação dos alunos do 9º ano e (...) também reuniões com os miúdos e a psicóloga (...) que faz testes de orientação vocacional. Estas reuniões estão a surtir efeito ... até os miúdos estão a dar importância. (...) Eles têm alguma imaturidade, têm dúvidas, às vezes escolhem um curso apenas por causa do amigo, do namorado ou do vizinho! E depois verifica-se que o aluno está completamente fora da sua área. (Professora, retirado de J. Calado, 2008, pp. 52-3.)

Para melhorar o sucesso dos alunos, a escola G alterou as suas opções quanto a Cursos de Educação e Formação.

Hoje em dia não existem Cursos de Educação e Formação de jovens porque consideramos que dar resposta a esse problema [por essa via] poderia trazer a indisciplina e outro tipo de problemas à Escola. (Vice-presidente, retirado de Oliveira, 2010, p. 49.)

Nesse sentido foram criadas outras alternativas de formação tentando não excluir os alunos da escola.

A análise quantitativa dos resultados em exame (Oliveira, 2010) mostram que a escola G tem sido muito bem sucedida revelando progressos sustentados em todos os ciclos escolares e comparam-se favoravelmente com outras escolas do país. Conforme referem vários participantes (retirados de Oliveira, 2010, p. 73):

Um estudo comparativo dos últimos 3 anos mostrou-nos que: as entradas na faculdade têm vindo a aumentar, os índices de insucesso nos resultados dos exames nacionais, que não agradavam, começaram a melhorar, o abandono dos alunos não é significativo, 1,9%, e ocorre ou por exclusão por faltas ou anulações de matrícula (2 anulações por ano). (Vice-Presidente do Conselho Executivo.)

A qualidade do ensino é, sem dúvida, um ponto forte, porque a maioria dos alunos vão para o curso que pretendem. (Um professor.)

Fiquei muito admirado com o funcionamento da Escola, têm demonstrado uma boa organização e um bom desempenho. Estou mesmo muito satisfeito com os números e com os resultados positivos. (Representante da Associação de Pais.)

Ou, como refere uma outra professora, aliando as duas componentes do sucesso: progresso nos estudos e conservação dos alunos na escola:

Qualidade no ensino é sem dúvida um ponto forte desta Escola, visto que a maior parte dos alunos entram na Faculdade para os cursos de 1ª opção. Existe uma grande

força de vontade dos professores em não deixar ninguém desistir. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 49.)

A prevenção do abandono

No primeiro grupo de escolas, não é claro que o abandono escolar seja entendido como um problema. Aparentemente ele é visto mais como uma consequência natural de um processo de seleção visando escolher os alunos mais adaptados ao prosseguimento de estudos no ensino superior. Por exemplo, não é claro se a política de apoio ao sucesso no ensino básico da escola A é a adequada. Segundo os órgãos dirigentes, ela segue os procedimentos legais associados à elaboração de planos de recuperação para alunos com dificuldade. No entanto, segundo o representante dos pais, a escola deveria ter maior capacidade de resposta perante alunos com dificuldades, implementando não só as medidas que a lei prevê, ao nível da elaboração de planos de recuperação e aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, mas também proporcionar um maior apoio a nível psicológico e métodos de ensino inovadores de motivação dos alunos (Beatriz, 2008).

No final do ensino básico

pretende-se que os alunos permaneçam na escola [A], engrossando o ensino secundário, já com as regras da escola incutidas e apreendidas na sua conduta. (Presidente, retirado de Beatriz, 2008, p. 39.)

No entanto, embora relativamente aos resultados escolares, a escola tenha taxas de sucesso elevadas, na transição do ensino básico para o ensino secundário constatam-se grandes descidas na taxa de sucesso, atribuídas à maior exigência no ensino secundário. Nesta escola, apesar de algumas declarações em contrário, parece assim existir alguma tolerância em relação ao abandono escolar. Por exemplo, é com alguma naturalidade que uma professora refere que os alunos que entram e não se conseguem adaptar pedem transferência.

Existem indicações que também na escola B existam alunos com dificuldades de adaptação, e que lida da mesma forma com a desadaptação dos alunos, constituindo o abandono escolar como desadequação dos alunos em relação à escola.

A escola C destaca-se aqui também das do Grupo I. Segundo a apreciação da IGE, esta escola valoriza o bom desempenho dos alunos e por isto, tenta corresponder às suas necessidades diversificando a oferta educativa com cursos de Educação e Formação e cursos Profissionais, permitindo assim a inclusão ou reintegração de alunos em risco de abandono escolar. A escola tem respondido bem ao combate ao

insucesso escolar com a implementação de medidas de apoio como a criação de Gabinetes de apoio das diversas disciplinas do secundário, a hora de atendimento aos alunos pelo Director de Turma, o Gabinete de Educação social e o Gabinete de Apoio ao Aluno em parceria com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

Embora, segundo o seu Presidente, esta escola esteja também fundamentalmente orientada para o prosseguimento de estudos, tal como as do Grupo I, encontramos aqui uma grande diversidade de opções profissionalizantes em funcionamento,

havendo sempre no mínimo uma turma de curso tecnológico em conjunto com cursos profissionais, que abrangem a área das informáticas ou ambiente. No ensino básico, existem os Cursos de Educação e Formação (...) criados indo de encontro aos interesses dos alunos, tendo em conta as características físicas da escola e articulando com as saídas profissionais – um curso de electricista que era mais direccionado para a construção, foi adaptado para um curso de electricista de electrodomésticos, uma vez que a área da construção se encontra actualmente em crise. Um curso que também foi criado tendo em vista a variedade de interesses por parte dos alunos foi o de cabeleireiros onde a maioria das alunas se mostravam interessadas por esta área. No secundário, também existe uma preocupação em fornecer um curso que tenha saída profissional na vida futura dos alunos – um curso de informática e outro na área do turismo ambiental e rural. (Retirado de Moura, 2008, p. 27.)

A escola C, tal como todas as escolas do Grupo III, previne o abandono escolar através de uma oferta de opções de formação, procurando simultaneamente disponibilizar cursos, por um lado, ligados aos interesses dos alunos, mas por outro, para os quais se anteveja alguma empregabilidade. Na escola F, por exemplo, a componente não-lectiva do serviço docente é alocada em primeiro lugar ao apoio aos alunos. Existe uma Sala de Estudo e, como afirma o Presidente da escola F

Está disponível um grupo de dois professores normalmente da área das ciências e das línguas, para dar apoio aos miúdos, sempre que eles quiserem. Há um Laboratório de Matemática, especificamente para dar apoio aos alunos em Matemática (...) e, temos também uma Sala de Línguas para dar apoio aos miúdos nas áreas das línguas, particularmente em Inglês que é um dos grandes problemas que nós temos de insucesso. (...) Os miúdos que têm problemas dentro da sala de aula são acompanhados para lá [Sala de Estudo]. (Retirado de J. Calado, 2008, p. 58.)

A escola E considera que uma das áreas prioritárias é a promoção da disciplina. Sempre que um aluno é colocado fora da aula, é encaminhado para um clube ou uma outra actividade que esteja a decorrer na escola. O professor, faz um relatório da ocorrência que entrega ao Director de Turma. No final de cada período, um grupo de trabalho (*Observatório de Qualidade*) recolhe as participações, identifica casos graves ou de reincidência e intervêm, com o apoio da família. O facto de se tratar de um meio pequeno onde quase todos se conhecem, facilita uma relação próxima entre a escola e as famílias.

As relações sociais

Observações sobre as relações entre docentes, funcionários e alunos, bem como entre a escola e os pais e o meio envolvente, permitem completar o estudo da cultura de escola.

As relações interpessoais na escola

Na escola A, todos os entrevistados referem uma forte cultura de colaboração entre o corpo docente. A estabilidade do corpo docente,

que em grande parte, se encontra na escola há muitos anos, faz com que todos os professores se conheçam, e com que haja um conhecimento generalizado de documentos relativos a critérios de avaliação ou planificações. Uma professora delegada de grupo disciplinar refere "as pessoas já sabem como as coisas funcionam e mesmo sem haver esse controlo nós conhecemos as práticas uns dos outros". Acentuando esta cumplicidade é ainda acrescentado "De forma geral, as decisões no grupo são tomadas por unanimidade". No entanto, conclui "deveria haver maior rigor". (Beatriz, 2008, p. 32.)

A escola, no entanto, tem tido alguma dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos de direcção. Esta funciona de forma provisória e os próprios documentos da escola referem um clima de desmotivação. Grande parte dos professores entrevistados e o próprio Plano de Escola corroboram a ideia de um clima de desalento entre os docentes da escola, fruto das alterações que, nos últimos anos, introduziram mudanças significativas na vida da Escola.

Actualmente, e em particular por questões conjunturais decorrentes das mudanças em curso no funcionamento das escolas e na progressão da carreira, vive-se um ambiente marcado por alguma ansiedade e desencanto. (Plano de Escola, retirado de Beatriz, 2008, p. 24.)

Embora esta situação seja assacada a mudanças conjunturais na carreira docente, as suas raízes devem ser mais profundas eventualmente relacionadas com a necessidade de alargamento da base social e cultural dos seus alunos, quer dos jovens, quer dos adultos, pois, embora aquelas razões conjunturais tenham afectado todas as escolas do país, elas não produziram os efeitos sugeridos na escola A. Esta é a única escola onde vários participantes nos referiram tradicionalismo de métodos de ensino e ausência de meios tecnológicos, por exemplo,

Como não há meios nem tecnologias inovadoras na escola o método de ensino é ainda convencional, apesar de alguns professores já começarem a adoptar outros estilos mais inovadores. (Professora, retirado de Beatriz, 2008, p. 40.)

Estas opiniões contrastam com todas as outras escolas estudadas onde os recursos materiais foram sempre referidos com orgulho.

Na escola C, que celebrou um contrato de autonomia, as regras determinadas pela escola são aceites e respeitadas por toda a comunidade educativa resultando num bom ambiente de trabalho e de convivência. A IEG entende que pela acção que a escola tem em prol dos seus alunos, assim como pela capacidade de resposta aos diferentes desafios educativos contemporâneos – a diversificação da oferta educativa, medidas de promoção de sucesso, adesão a projectos, realização de parcerias, há uma motivação e empenho visível. Existe uma abertura à inovação e à mudança sem deixar de reclamar para a sua identidade o passado histórico da escola (Moura, 2008).

Nesta escola C, as mudanças rápidas que a carreira docente sofreu recentemente afectaram o conjunto de professores do topo da carreira, embora tenha tido uma repercussão limitada nos restantes. Aparentemente assistiu-se a uma divisão espacial na sala de professores tendo uma das zonas um ambiente muito derrotista e com as interacções centradas na aposentação. O órgão executivo é considerado como exercendo uma liderança forte, desde há alguns anos que se conseguiu adaptar às novas realidades de ensino com os cursos profissionais.

No grupo III, as escolas E e G foram observadas interacções entre funcionários e alunos revelando a preocupação dos primeiros com o cumprimento de regras de cidadania ou de trabalho escolar dos segundos. Os episódios envolveram chamadas de atenção para um papel no chão ou o uso de linguagem imprópria, ou o questionamento sobre a (falta) de assistência a aulas. Estas interacções decorreram num registo calmo mas assertivo, com os funcionários tratando os alunos pelo seu nome próprio e os discentes aceitando as solicitações, ou prestando os esclarecimentos pedidos. A relação de “protecção” de funcionários e docentes aos alunos destas duas escolas que observámos noutros depoimentos e nestes episódios é explicitada pelo Presidente de uma delas:

Existe uma boa relação entre alunos e funcionários, aliás existe uma relação quase maternal. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 54.)

O clima interpessoal na escola G aparenta ser colegial e agradável. Como referem alguns professores (retirados de Oliveira, 2010, p. 49):

Estou nesta Escola ininterruptamente há 27 anos, e voltei porque gosto mesmo de leccionar aqui.

Eu não sou natural da zona, vim de longe. Mas a verdade é que vim cá ter, gostei e por isso fiquei! É um meio muito agradável! Criamos raízes e por consequência temos mais gosto em ensinar, daí que a qualidade do ensino se deva em parte à estabilidade do corpo docente. (...) E não só, procuramos também que haja um trabalho de equipa, para permitir a partilha de experiências e sugestões.

No ano lectivo 2007/8, foi iniciada nesta escola, e em regime de voluntariado, um processo de supervisão das aulas e acompanhamento da prática lectiva, com o objectivo de testar e validar os instrumentos para a avaliação do desempenho docente. Segundo os participantes, esta iniciativa permitiu a troca e o conhecimento de novas práticas de ensino, tentando combater a resistência à mudança. Segundo a representante do Conselho Executivo, a posição da Escola relativamente ao modelo de avaliação dos professores era francamente positiva, visto que

os professores com mais anos de serviço, algo resistentes à mudança, ao observarem as aulas dos colegas aprendiam sem ser pressionados para tal, deparando-se com uma realidade de sala de aula diferente da sua. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 87.)

A mesma professora salienta, no entanto, alguns aspectos negativos das alterações à carreira docente, em particular na gestão e articulação do currículo que não funciona bem nalguns departamentos:

Depois há também o facto dos Coordenadores de Departamento serem professores titulares, cargo anteriormente obtido por eleição, levando a que este nem sempre seja ocupado por quem merece, o que cria *handicaps*, pois quem assume a responsabilidade nem sempre está preocupado com as políticas de ensino nem é receptivo à mudança. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 86.)

A relação com os pais e a comunidade envolvente

Como observámos, as escolas do grupo I sentem uma forte pressão dos pais para um ensino que permita um prosseguimento dos estudos e ambas sentem que são bem sucedidas nesta missão. As duas escolas mantêm ainda trocas regulares com congéneres estrangeiras quer participando em projectos, quer através de intercâmbios de alunos.

Segundo a apreciação da IGE, a Escola C tem estimulado, tanto alunos como encarregados de educação a terem um papel mais participativo quer na planificação de actividades quer nas tomadas de decisão. Aparentemente não existe, no entanto, a forte ligação ao exterior que se observa nas escolas do grupo I.

Nas escolas do grupo III, nota-se uma grande vontade de contrariar a interioridade, embora as três escolas adoptem metodologias distintas. A escola F, por exemplo, embora assumindo a sua interioridade, estabelece correntemente interacções com outras escolas, muitas vezes situadas no estrangeiro, tirando partido da visibilidade

ganha através da participação em iniciativas inovadoras. Como vimos, a escola estabelece parcerias com entidades locais procurando melhorar a empregabilidade da sua oferta educativa.

Considero que esta casa é realmente um prestador de serviços, por excelência, à comunidade (...) almoçam aqui em média 600 pessoas, entre miúdos do Pré-escolar, 1.º ciclo e os nossos. Tentamos reunir todos os recursos necessários para dar uma resposta cabal àquilo que são os pedidos da comunidade. Somos o segundo maior empregador da região, logo a seguir a Câmara, a escola é um pólo de desenvolvimento desta região. (Presidente do Conselho Executivo, retirado de J. Calado, 2008, p. 55.)

Para além da colaboração institucional, foram referidas outras formas de interacção com a comunidade através da participação activa constante nas celebrações locais, ou mesmo na vida quotidiana.

A Escola está aberta à comunidade (...) fazem-se baptizados, casamentos (...) festas (Professora, retirado de J. Calado, 2008, p. 54.)

Por exemplo, ficamos a saber esta semana, lançamo-nos a um projecto [da iniciativa do governo civil]. O objectivo é que um conjunto de alunos detecte problemas quer na escola, quer no meio envolvente, problemas na área da higiene e segurança. Então os nossos miúdos foram para a zona histórica da vila (...) e detectaram uma série de irregularidades nas acessibilidades que deviam e podiam ser resolvidas (...) fotografaram o existente e apresentaram um projecto de como as coisas deviam ser (...) [e] enviaram o projecto e realmente foi premiado! (Presidente do Conselho Executivo, retirado de J. Calado, 2008, p. 59.)

Segundo o seu Presidente, existem, no entanto, o trabalho desenvolvido pela escola não é suficientemente conhecido no meio local.

A escola G assume igualmente um papel de colaboração e animação cultural da vila: tem acordos com a Câmara, com o Museu, com várias entidades que possibilitam a deslocação de oradores e personagens de grande cariz cultural ao seu auditório.

Existe assim uma interacção entre a Escola e a Câmara Municipal, enquanto que esta última presta uma ajuda económico-financeira, cedendo instalações, disponibilizando transportes, atribuindo donativos, apoiando a conservação dos espaços escolares e co-organizando várias actividades culturais e recreativas, a Escola retribui com conhecimento e cultura, proporcionando à sua comunidade um vasto conjunto de experiências, que de outro modo seriam inalcançáveis para a maior parte dos seus alunos.

A escola G sente, no entanto, limitações na sua intervenção de promoção do sucesso junto dos pais. Segundo dois professores,

Existe um gosto muito grande para que todos tenham os melhores resultados. Todos tentamos fazer o nosso melhor (...) mas por vezes sentimos alguma frustração, pois

existem alunos com maus resultados simplesmente porque não têm objectivos na vida, não estão motivados. (...) Os pais, muitas vezes, mostram uma falta de atitude positiva perante a Escola, o que condiciona inevitavelmente o sucesso dos seus educandos.

O meio social é o principal problema, muitas vezes quando os alunos cá chegam, já vêm desmotivados. Eles até gostam de estar na escola. (...) Esta falta de motivação não está directamente relacionada com o contexto familiar. (...) Há alunos que pensam que não vale a pena continuar a estudar por ser muito mais apelativo trabalhar para ganhar o seu próprio dinheiro, daí que muitos alunos se contentem apenas em concluir a escolaridade obrigatória. (Retirado de Oliveira, 2010, p. 60.)

Conclusões

Este estudo pretendeu caracterizar culturas de escolas de sucesso, identificando factores fundacionais e de missão e compreender alguns factores de promoção do sucesso. Foram estudados seis casos de escolas com alguma dispersão geográfica que se destacaram por apresentarem, ao longo de seis anos (2000-2005), menores diferenças entre as classificações internas atribuídas pelos professores e as classificações obtidas nos exames do 12º ano quando comparadas com escolas situadas em contextos sócio-económicos semelhantes. Tal como já tinha sido revelado no estudo de Cortesão e outros (2007), a análise deste casos permite distinguir três grupos possuindo significados e práticas distintos para o conceito de sucesso escolar.

O primeiro grupo é constituído por duas escolas cujo mito fundador remete para antigos liceus criados na segunda metade do século XIX. São estabelecimentos centrados no ensino secundário e a sua missão é entendida, quer pelos entrevistados, quer pela comunidade circundante, como a promoção de um ensino de qualidade que permita aos seus alunos aceder ao ensino superior. Quanto à identidade, tratam-se de escolas “para quem quer prosseguir estudos” e são muito bem sucedidas nesta missão. Embora nenhum participante o tenha afirmado, quase imaginamos que o abandono escolar seja visto como um mal necessário consequência do grau de exigência académica, postura espaldada na proximidade de outros estabelecimentos, herdeiros da tradição das escolas técnicas, que “naturalmente” irão acolher os alunos com menos apetência para o ensino superior. O sucesso escolar é conseguido, não só através de um controle do acesso, mas também por iniciativas de recompensa do mérito e por um cuidado especial no apoio educativo aos alunos do ensino secundário mesmo para além do estipulado pela legislação.

O segundo grupo partilha algumas características do primeiro e do terceiro, pelo que o discutiremos mais tarde.

O terceiro grupo é constituído por três escolas cujo mito fundador reside nas aspirações da população local a um ensino médio, desejo que só é satisfeito em meados do século XX. As escolas do grupo vêem a sua missão centrada no prolongamento da escolarização e no combate ao abandono escolar. Com alternativas escolares escassas nas suas regiões, não encontramos fenómenos de exclusão de alunos. Pelo contrário, as escolas adoptam medidas precoces de detecção do insucesso e de apoio ao sucesso e, com “dinamismo”, propõem ofertas de formação

diversificadas. Encontrámos ainda episódios e documentos que ilustram uma postura de protecção dos alunos, suprindo mesmo algumas carências parentais. As escolas assumem-se como marcos em zonas carentes, participando e incentivando iniciativas culturais. A empregabilidade, a valorização local, em simultâneo com o possibilitar de uma janela sobre o mundo que contrarie a “interioridade” são igualmente traços comuns a estas escolas. Poder-se-ia supor que esta cultura de escola centrada na inclusão só seria possível através de uma escolaridade menos exigente academicamente que dificultasse o prosseguimento dos estudos. Tal não é, no entanto, o caso. As três escolas deste grupo destacam-se também pelos sucessos conseguidos nesta área.

Finalmente o segundo grupo é constituído por uma escola cujo mito fundador é um antigo liceu e, ao invés das escolas do primeiro grupo e identicamente ao terceiro, assume uma missão de educação centrada não apenas no prosseguimento dos estudos, mas também na empregabilidade dos seus alunos.

A equidade e a inclusão social são hoje dimensões fundamentais para os sistemas educativos (Field, Kuczera e Pont, 2007). Como revelaram as escolas quer do segundo, quer do terceiro grupo, podemos afirmar ser possível harmonizar estes objectivos com culturas de escola promotoras do sucesso quer ele seja medido pela empregabilidade, quer pelo prosseguimento dos estudos, mesmo em contextos sócio-económicos e culturais adversos.

Referências

- Curado, A. P., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. e Alaíz, V. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? A influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados dos exames do 12º ano*. Lisboa: ME.
- Field, S., Kuczera, M., e Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Inspecção-Geral da Educação (2006). *Desempenho escolar dos alunos*. http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/, 10/3/2007.
- Deal, T. E., e Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Keitel, C., & Kilpatrick, J. (1999). Rationality and irrationality of international comparative studies. In G. Kaiser, I. Huntley & E. Luna (Eds.), *International comparative studies in mathematics education* (pp. 241-257). Londres: Falmer Press.
- Leung, F. K. S., Graf, K.-D., & Lopez-Rea, F. J. (Eds.). (2006). *Mathematics Education in Different Cultural Traditions- A Comparative Study of East Asia and the West. The 13" ICMI Study*. New York: Springer.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.
- Portaria nº 200/2004. Diário da República, IIª série, 4 de Fevereiro.
- Saraiva, P. M., Rosa, M. J., D'Orey, J. L. (2003). Applying an excellence model to schools. *Quality Press*, 36, 46-51.

Constituição da base de dados

Martinho, C. A. L. (2009). *Uma abordagem quantitativa longitudinal do desempenho dos alunos no 12º ano (2000-2005)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Estudos de caso

Lóia, M. R. L. R. (2008). Identificação e caracterização de classes de escolas de sucesso: um estudo de caso. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Francisco, B. F. C. (2008). Estudo de caso: análise e caracterização de classes de escolas de sucesso. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Beatriz, I. F. (2008). Identificação e caracterização de classes de escolas de sucesso: estudo de caso. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Calado, S. T. A. F. (2008). Estudo de caso de uma escola de sucesso escolar. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Calado, J. C. P. (2008). Uma escola com ambição. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Moura, H. F. B. (2008). Uma escola, uma cultura, um estudo de caso. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Oliveira, I. A. S. (2010). *Identificação e caracterização de classes de escolas de sucesso: um estudo de caso*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

ⁱ Matos, J. M. (2012). Estudos de caso de escolas de sucesso. In E. Ferrão, J. M. Matos, J. Verdasca, M. Matos, M. E. Costa & P. Moreira (Eds.), *Promoção do sucesso educativo — Projectos de pesquisa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.