

## RANKINGS ESCOLARES E DESIGUALDADES

**Maria João Pereira [1], Tiago Neves [2], Gil Nata [3], Pedro Teixeira [4]**

[1] CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, [mjpereira@fpce.up.pt](mailto:mjpereira@fpce.up.pt)

[2] CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, [tiago@fpce.up.pt](mailto:tiago@fpce.up.pt)

[3] CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, [gilnata@fpce.up.pt](mailto:gilnata@fpce.up.pt)

[4] CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, [teixeira.pms@gmail.com](mailto:teixeira.pms@gmail.com)

### Resumo

Com base em entrevistas realizadas a directores de escolas públicas e privadas da cidade do Porto, situadas em lugares extremos do *ranking* do jornal Público de 2010, pretende-se analisar as suas representações dos *rankings*. Constatam-se o tremendo poder exercido pelos *rankings* e por uma determinada opinião pública construída através dos *mass media*, que acaba por sobrepor-se àquilo que os actores educativos reconhecem como uma tensão entre a complexidade da realidade educativa e as limitações dos *rankings* para a descrever e/ou explicar. Portanto, apesar do reconhecimento desta tensão, os actores são de certa forma inevitavelmente “sugados” para o jogo dos *rankings*.

### 1. Introdução

O texto que seguidamente se apresenta constitui o primeiro produto do projecto de investigação *RankDes – Rankings escolares e desigualdades*, que teve início em Abril de 2011 no CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCEUP.

Num primeiro momento, considerando a complexidade do tema começaremos por dar entrada ao tema dos *rankings* através da tentativa de resposta a algumas questões fulcrais: o que são os *rankings*? Como surgiram? Como se questionam enquanto metodologia? O que trazem socialmente enquanto discurso e enquanto instrumento? Que entraves e pontos positivos trazem? No fundo, trata-se de problematizar os *rankings* enquanto possíveis fomentadores de discursos sociais, dando conta da sua construção histórica, metodológica e social.

A temática dos *rankings* tem diferentes focos possíveis de entrada. Nesta primeira fase da investigação optámos pela análise da relação entre os *rankings* e os ensinos público e privado, o ensino selectivo e não-selectivo (Santiago, 2004).

Neste sentido, procedemos à realização de quatro entrevistas semi-estruturadas a directores de escolas públicas e privadas da cidade do Porto, situadas em lugares extremos do *ranking* do jornal Público de 2010. Para tal, tivemos a preocupação de escolher escolas que se equilibrassem no número de alunos internos que foram a exame. Com este trabalho pretendemos analisar as representações que estes diferentes agentes têm sobre os *rankings*.

## **2. *Rankings*: o instrumento que constrói discursos**

Historicamente, o uso de *rankings* na administração pública iniciou-se na década de 80, com o sector da saúde, no Reino Unido, num contexto de forte contestação ao Estado Providência (Clark e Newman, 1995). Resultou inicialmente na introdução de critérios económicos, orientados para a verificação e quantificação da eficiência na gestão das regiões e unidades de saúde (Ferlie, Ashburner, Fitzgerald e Pettigrew, 1996). Posteriormente, esta lógica acabou por ser estendida a outros serviços públicos, principalmente aos serviços de segurança, sociais, e de educação. A introdução, desta lógica, no contexto educativo teve como justificação inicial a asserção da possibilidade duma avaliação mais objectiva da qualidade das escolas. Isto permitiria uma melhor prestação de contas e um acréscimo da autonomia escolar, nomeadamente a partir de um *feedback* indutor de mudanças organizacionais. Ao mesmo tempo, promoveria escolhas informadas das famílias relativamente às escolas a frequentar (Afonso, 2009), intensificando a autonomia das famílias nas escolas e das escolas em si, já que resultaria num apetrechamento das instituições escolares com informação para a melhoria dos seus processos. Simultaneamente, este indicador surge como resposta a um contexto de crescente necessidade de prestação de contas. É neste quadro que os *rankings* das escolas secundárias baseados em indicadores de performance adquiriram relevo nos debates educativos realizados em Portugal ao longo da última década (Santiago *et al*, 2004).

Em Portugal, entre 2001 e 2003, intensificou-se um discurso hierarquizante das escolas a partir dos dados publicitados por alguns meios de comunicação de massa, centrados, assim, nos resultados das disciplinas do 12º ano e respectivos exames nacionais. Isto é, os indicadores de performance incidiram essencialmente nos resultados obtidos nos exames nacionais finais. O jornal *Público* tornou-se uma fonte de grande impulso para este processo, tendo estado envolvido desde o início neste processo de produção dos *rankings* escolares, sendo decisivo na pressão colocada sobre o Ministério da Educação para a disponibilização dos dados dos exames nacionais (Santiago *et al*, 2004). Com efeito, a decisão de disponibilização dos dados sobre os exames nacionais pelo Ministério da Educação «surge após a tomada de posse do ministro Júlio Pedrosa e a deliberação da Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos (CADA). Este parecer surgiu de uma queixa

apresentada pelo jornal *Público*, tendo a CADA deliberado em Julho de 2001 que «o acesso aos documentos administrativos de carácter não nominativo constitui um direito fundamental de todos os cidadãos» (CADA, 2001)» (Matos *et al*, 2006: 5). Logo, este órgão dos *mass media* tornou-se parte integrante da própria história da construção dos *rankings* no contexto português.

Basicamente, então, os *rankings* são formulados a partir da informação disponibilizada pelo Ministério da Educação, fazendo os *mass media* posteriormente o tratamento dos dados. Ora, tal fenómeno suscita desde logo algumas questões de cariz técnico – e até ético – já que cada órgão de comunicação, usando a sua fórmula particular de cálculo, dará origem a resultados diferentes. Todavia, remetendo-nos à lógica do jornal *Público*, após acesso aos dados em bruto disponibilizados pelo Ministério da Educação, são escolhidas as oito disciplinas mais requeridas para exame, entrando apenas no cálculo as notas dos alunos internos; isto é, excluem-se dos cálculos os alunos que fizeram exame para melhoria, os alunos externos às escolas e, por fim, os alunos que se autopropuseram a exame. Muito sucintamente, o *ranking* vai ser criado através do cálculo da média de cada escola a partir da soma de todas as notas dos alunos, dividida pelo número de provas.

No ano lectivo de 2001/2002 houve uma iniciativa de lançamento e tratamento dos dados por parte do Ministério da Educação através do estudo *Proposta de seriação das escolas secundárias*, coordenado por Sérgio Grácio. Todavia, tal iniciativa teve muitas contestações e foi descontinuada de imediato.

A ordenação das escolas em *rankings* constitui, por natureza, uma visão simplificada da realidade, independentemente da quantidade e a qualidade da informação utilizada na sua elaboração. A sua produção é um exercício de construção de indicadores de ordem quantitativa que segmentam a realidade através de um conjunto de variáveis preferencialmente relacionadas com os desempenhos individuais dos alunos (Santiago *et al*, 2004). Por sua vez, neste contexto, tais desempenhos serão quase sempre reduzidos à medida das suas performances cognitivas, sendo que por “efeito cognitivo” entende-se o «conjunto das consequências que derivam da acção mediadora dos meios de comunicação de massas sobre os conhecimentos públicos partilhados por uma comunidade» (Saperas *cit. in* Melo, 2009: 92). Estes efeitos prenderam-se com mecanismos de formação e funcionamento da opinião pública e determinam, o modo como a opinião pública percebe, organiza o seu conhecimento. Por outras palavras, reflectem a capacidade de os *media* estabelecerem uma agenda pública (Saperas *cit. in* Melo, 2009: 92).

Ora, estes *rankings* produzidos e publicados pelos *mass media* com base em dados disponibilizados pelo Ministério da Educação envolvem aspectos negativos e positivos, que por sua vez, se traduzem numa diversidade de discursos acerca do tema.

Entre os vários discursos mais positivos face aos *rankings* desenvolveu-se dois argumentos centrais para a sua fundamentação: o facto de a competição entre escolas ser essencialmente fomentada por opção livre das famílias e, por si só, quase justificar a própria competição por se tratar de uma dinâmica exigida socialmente; e também o facto de, conseqüentemente, a educação ser interpretada como capitalização privada das famílias (Santiago *et al*, 2009).

Ora, embora estes dois pontos focarem aspectos socialmente interessantes e relevantes, a sua positividade não deverá ser entendida de modo absoluto. Isto porque tal investimento social é feito no âmbito de uma estratificação das escolas centrada nos resultados e não tanto na procura de uma fórmula mais justa socialmente. Ao mesmo tempo, esta ideia de que a educação surge como «capitalização privada» pode provocar algum desconforto e tensão, importando perceber até que ponto esta capitalização é condicionada. Não será ela influenciada pela informação fornecida pelos *media*? Então, será mesmo um investimento baseado num sistema de informação claro e transparente por parte de cada família, ou será uma capitalização mascarada e influenciada? Qual é, de facto, no mercado da educação, a capacidade de livre escolha por parte dos agentes e qual o seu grau de racionalidade nas decisões tomadas? Aliás, «do ponto de vista da competição, os mercados educativos não são independentes da acção do Estado. Com efeito, quando a competição no mercado não pode ser garantida, é possível que o governo simule um mercado a partir da implementação de um “quase-mercado”. (...) Os estudantes não são compradores directos desse serviço, apenas manifestam as suas preferências. É o governo que cuida dos interesses dos consumidores» (Santiago *et al*, 2004: 12).

Entre os pontos mais negativos está o facto do trabalho das escolas e dos professores ser reduzido a um momento avaliativo e a indicadores numéricos. Como consequência, os alunos são vistos como indivíduos idênticos mas, ao mesmo tempo, abstractos, sendo «(...) percebidos como sujeitos que partilham as mesmas condições de aprendizagem, escolar e extra-escolar, e com percursos uniformes de desenvolvimento pessoal, cultural e social” (Santiago *et al*, 2004: 6). Pode-se logo constatar à partida que os *rankings* não dão conta das diversas variáveis macro e micro sociais, tornando a escola e o próprio processo educativo como dispensável face ao sucesso dos alunos, fazendo-os cair no esquecimento enquanto possíveis estruturas de análise da educação.

As metodologias utilizadas na elaboração dos *rankings* não dão conta, portanto, das questões do estatuto socioeconómico dos estudantes. Designadamente, não problematizam as diferenças entre escolas privadas e públicas, escolas selectivas e não selectivas ou, até mesmo, a distinção entre cursos tecnológicos e cursos gerais (Santiago *et al*, 2004). Como dissemos anteriormente, tomam os resultados obtidos nos exames nacionais como sendo o único indicador de qualidade e eficácia das escolas. As escolas tornam-se objectos unidimensionais. Como assinalam Manuel Matos e seus colaboradores, os *rankings* provocam alguns “esquecimentos” na sua elaboração técnica, isto é, na fórmula matemática que está na base da sua produção (Matos *et al*, 2006). Por exemplo, «mesmo que se aceite que o sucesso é medido unicamente pelos resultados nos exames, qualquer análise (ou *ranking*) que não tome em conta os recursos utilizados, incluindo a situação inicial dos alunos, será sempre deficiente» (Matos *et al*, 2006: 3). Por outras palavras, os *rankings* não dão conta da eficiência mas sim da eficácia, sendo que o resultado é o único sinónimo da qualidade educativa. Por outro lado, os *rankings* também não dão conta de variáveis directamente ligadas aos alunos (estatuto sócio-económico, etnia, etc.), que a literatura tende a considerar relevantes para a explicação dos seus percursos escolares. Para além disso existem problemas no uso da técnica: segundo Matos, os *rankings* reconstruídos pela sua equipa de investigadores não apresentam sempre ordenações iguais àquelas apresentadas pelo jornal

*Público*. Uma análise mais detalhada possibilitou verificar que os *rankings* apresentados pela mesma fonte não utilizam de facto sempre o mesmo critério, sendo que pequenas mudanças produzem consequências na ordenação final das escolas (Matos *et al*, 2006). Para além destes aspectos, pode questionar-se de igual modo como é que se quantificam – segundo a lógica dos *rankings* como indicadores de performance – as diferenças consoante as disciplinas e os anos lectivos: como é que os *rankings* podem dar conta destas variações quer no mesmo ano, quer de ano para ano?

Tendo por base tudo o que foi referido acima, os *rankings*, instrumentos supostamente neutros e não-ideológicos, parecem abafar as realidades sociais e territoriais, revelando-se nessa medida cegos à desigualdade e injustiça sociais. Alguns discursos produzidos a partir da análise dos *rankings* podem até mesmo contribuir para promover a desigualdade e injustiça sociais.

Pode, porém, argumentar-se que a educação deve ser mais eficiente do que eficaz. Neste sentido, mais do que bons resultados, a instituição escolar deverá agir de forma a oferecer oportunidades de sucesso não só escolar, bem como, individual. Assim, de acordo com esta assunção, «os processos de aperfeiçoamento da escola deviam ser controlados pelos membros de cada instituição, que deviam senti-los como seus» (Fullan *cit in* Lima, 2008: 340). Para enfatizar esta ideia o autor acentua a necessidade de haver uma crescente preocupação com os processos organizacionais e culturais de cada instituição escolar, em vez de uma mera abordagem aos resultados por estas apresentadas. De qualquer modo, face aos resultados propriamente ditos, uma forma de pensar neles é como «fenómenos problemáticos e não enquanto aspectos tidos por assentes e inquestionáveis, considerando-se que era essencial discutir-se as finalidades de cada escola» (Fullan *cit in* Lima, 2008: 340).

Por seu lado, a «(...) preocupação, bastante recente, com uma educação mais inclusiva pode ser analisada a partir de duas perspectivas diferentes, embora não antagónicas: as perspectivas influenciadas pelas teorias do capital humano, que percepcionam o ensino superior como uma instância indispensável à promoção da competitividade europeia, ou a constatação dos desequilíbrios sociais aí persistentes, ligados às desigualdades de representação dos diferentes grupos sociais» (Santiago *et al*, 2004a: 3). Estas duas perspectivas articulam-se evidentemente com os discursos construídos em torno dos *rankings*. Este trabalho, por seu turno, não visa promover a aceitação acrítica dos rankings enquanto instrumento de classificação das escolas nem promover um discurso de crítica exacerbada anti-*rankings*. Fazendo nossas as palavras de Matos, diríamos que há a «necessidade de não sobrevalorizar os *rankings* baseados em exames, sem deixar de os considerar uma peça de informação útil, para as escolas se situarem e para se compararem coisas comparáveis» (Matos *et al*, 2006: 1-2).

Será deste modo fundamental (re)pensar se, «independentemente das opções ideológicas e teóricas que podem estar em causa no debate sobre a educação e formação ao longo da vida, parece óbvio que, mais do que antes, a sociedade se está a tornar cada vez mais uma sociedade em aprendizagem» (Santiago *et al*, 2004a: 6). Com efeito, a educação tornou-se também um campo influenciado pelas diversas operações de mercado visto que vivemos num contexto de globalização. A lógica do mercado trouxe um conjunto de novos valores associados à escola e às intencionalidades desta: competitividade, prestação de contas, eficiência, excelência, clientes, qualidade, equidade e indicadores de maior ou menor performance. Estes novos discursos educativos

coexistem nalguma tensão com os valores da igualdade de oportunidades, da justiça social e da democratização do ensino. De acordo com Santiago, «a introdução de critérios económicos no campo educativo traduz-se numa excessiva valorização da avaliação da *qualidade* que visa medir, em termos quantitativos, os *resultados* educativos em vez dos processos que os originam numa tentativa de introduzir a *competição* como forma de melhorar a sua eficácia e eficiência internas» (Santiago *et al*, 2004: 10). Não se trata aqui apenas da velha dicotomia entre processos e resultados, mas também, como mencionamos acima, da tensão entre eficiência e eficácia.

Face à natureza, relevância e lógica actual dos *rankings*, podemos perguntar-nos se não estaremos essencialmente perante sociedades de adaptação da realidade nacional à realidade supra-nacional, global, caracterizada por uma competição económica unidimensional que, por sua vez, surge como medida de todo o valor, mais do que perante sociedades de aprendizagem.

Esta dinâmica social tem sido fomentada por alguns discursos em torno dos *rankings*, gerando um ambiente de quase guerra fria entre escolas. Consta-se igualmente uma tensão entre os resultados publicados e o que é socialmente exigido, em boa medida fomentada pelo que é escrito, pelo que é dito nos *mass media*, pelos agentes políticos e pelos académicos. A população em geral parece aliás assumir uma preferência pelo resultado em relação ao processo escolar, parecendo pouco interessada em problematizar esta relação. No entanto, tal como os resultados publicados, «(...) as notícias não espelham a sociedade, ajudam a constituí-la como um fenómeno social partilhado, dado que no processo de descrição de um acontecimento, as notícias definem e moldam esse acontecimento» (Tuchman *cit in* Melo, 2009: 91).

Neste quadro refira-se que Almerindo Afonso (2009) dá conta do facto de que este tipo de instrumento informativo poderá promover uma desresponsabilização política quer do Estado, quer da própria sociedade. Logo, sem congruência de valores, metodologias e pressupostos entre avaliação, prestação de contas e responsabilização torna-se cada vez mais difícil haver uma procura de objectividade e transparência nas informações prestadas e, muito importante, das interpretações realizadas no que se refere a decisões e práticas políticas, educacionais e sociais, podendo estar em causa a concretização do direito democrático à informação. Como consequência deste mesmo fenómeno, a possibilidade de afastamento e alheamento dos cidadãos face ao que acontece nas instituições e organizações públicas ou de interesse público torna-se mais acentuada.

A publicação dos *rankings* teve e tem o mérito de disponibilizar informação ao grande público e promover o debate sobre a educação; obrigando à disponibilização dos dados relativos aos exames, tem o mérito de promover a transparência. Num segundo momento, todavia, exige-se um tratamento adequado da informação disponibilizada, assim como a produção de interpretações que dêem conta da realidade enquanto objecto multidimensional.

Com base nestas constatações, este trabalho procura abordar discursos representativos da problemática dos *rankings* e o modo como estes podem promover ou combater desigualdades. Especificamente, o trabalho centra-se nas diferenças entre escolas públicas e escolas privadas que têm sido salientadas na análise dos *rankings* de 2010. A abordagem a este tema encontra-se marcada pela ideia de que «os *media* não se limitam a

informar e aproximar os individuos. Dada a complexidade e a distância de diversas realidades sociais, eles realçam “pacotes do real” que os individuos não vivem directamente mas exclusivamente em função e através da mediação simbólica dos *media*» (Grossi *cit in* Melo, 2009: 90)

### 3. Metodologia

Em termos empíricos, a pesquisa centrou-se em 4 entrevistas a directores de escolas públicas e privadas da cidade do Porto, situadas em lugares extremos do *ranking* do jornal Público de 2010, com uma preocupação de escolher escolas que se equilibrassem no número de alunos internos que foram a exame. Estas 4 entrevistas, semi-directivas, com duração entre 1h10min e 1h30min, constituíram o ponto de partida de um projecto mais alargado que se encontra actualmente em desenvolvimento. Assim sendo, os resultados aqui apresentados e colocados à discussão têm ainda um carácter fortemente provisório.

Para a realização das entrevistas foram contactadas 5 escolas, sendo que a primeira escola privada classificada no extremo inferior do *ranking* de 2010 contactada por nós não se mostrou disponível para colaborar no estudo, o que obrigou a um outro contacto com uma escola de tipologia equivalente.

Os guiões previamente elaborados surgiram como uma ferramenta de apoio e de orientação ao longo do decorrer das entrevistas uma vez que promovem pontos de discussão que pretendíamos que fossem tocados pelos entrevistados. Assim sendo, o guião englobava uma preocupação com as representações dos *rankings*, das metodologias da sua elaboração, da relação entre *rankings* e desigualdades, da relação entre resultados internos e resultados dos exames nacionais, da retroacção sobre o funcionamento das escolas e as escolhas das famílias e ainda questões mais abrangentes sobre política educativa (Melo, 2009).

Dado o objecto específico da análise que aqui se apresenta – a relação entre público e privado na articulação com a promoção das desigualdades –, apenas uma pequena fracção dos dados recolhidos nas entrevistas é analisada neste texto.

### 4. Apresentação de resultados

Antes de mais, a análise das entrevistas demonstra que todos os actores entrevistados (uns mais que outros) referem que uma certa ideia de *rankings* esteve desde há muito envolvida no trabalho das escolas e na percepção que elas têm umas das outras. Porém, constata-se em praticamente todos os discursos uma certa ansiedade relativa à sua formalização enquanto dispositivo construído e difundido em larga escala dos *mass media*:

*«Avaliação de professores sempre existiu; avaliação de escolas sempre existiu. Quando os rankings começaram a ser publicados tudo foi abaixo. Quer dizer, estraga-se tudo. Isto não quer dizer que se deva esconder, obviamente. Não, não se deve esconder. Eu até acho que é algo que deve ser publicado, deve ser do conhecimento geral do público, etc. Só que com todas as condições e todas as nuances que isto implica, certo?»* (escola privada, posição baixa no *ranking*).

Ou: *«O primeiro ranking apanhou-nos de surpresa, nós não sabíamos, não é? Portanto, foi em pleno período de férias e presumo... Presumo não, tenho a certeza que os dados saíram no momento em que estava a gozar dos poucos dias de férias que tinha. E, portanto, fomos muito apanhados de surpresa, todas as escolas aliás»* (escola pública, posição de topo no ranking);

Há outros dois elementos de discurso presentes nas entrevistas realizadas em todas as escolas, independentemente da sua natureza e do seu lugar nos rankings. Por um lado, todos os directores enfatizavam um discurso mais ético, analítico e preocupado de que os rankings, enquanto metodologia, não dão conta do processo educativo no seu todo. Nesta medida, traziam nos seus discursos a preocupação com as famílias, com o trabalho de parceria entre a família e a escola ou com a própria opinião social face às escolas:

*«Não é tomado em conta o nível cultural dos alunos; não é tomado em conta o nível social dos alunos; não é tomado em conta o número de alunos; o número de disciplinas... Todos estes itens são importantíssimos para avaliar uma escola»* (escola privada, posição inferior no ranking).

E aqui: *«Porque realmente se não atendermos ao meio em que as escolas estão inseridas o ranking acaba por ser distorcido completamente como disse o professor (...), porque na realidade não traduz aquilo que os alunos fazem no seu meio»* (escola pública, posição inferior no ranking).

E ainda: *«Eu não vejo tanto associado aos resultados os estatutos sociais elevados, antes a atitudes. Atitudes e comportamentos e famílias normais que funcionam, pessoas que funcionam. Porque eu lembro-me de um dos anos em que os resultados também foram muito bons, têm sido comparativamente, e uma das causas que muito contribuiu para esses resultados não se encontrava minimamente nesse cenário socioeconómico»* (escola pública, posição superior no ranking).

Por outro lado, e numa certa tensão com este reconhecimento de que os rankings não explicam nem sequer descrevem todos os elementos importantes da realidade educativa, ficou patente um discurso competitivo de justificação da posição ocupada, comparando-se com as outras escolas. Nestes discursos, os resultados dos rankings eram usados como comprovação ou contradição do que acontece realmente (segundo a sua perspectiva) nas escolas correspondentes. Ficou, assim, muito patente não só um sentimento de concordância e legitimidade ou não face aos resultados obtidos nos rankings, mas também uma concorrência entre as escolas públicas e privadas, e de todas contra todas, intensificando um sentimento de competitividade entre os diferentes fóruns escolares e suas intenções face aos olhares da opinião pública. Por outras palavras, emergem discursos a favor e contra os rankings, independentemente duma primeira abordagem de maior consciência de que rankings não traduzem fielmente a realidade educativa, comprovando e presentificando a ideia que «o jogo competitivo, activado pelas escolhas e pela publicação dos “rankings”, torna-se “viciado”: as escolas mais escolhidas aumentam o poder de selecção sobre os alunos e sobre as famílias» (Santiago *et al*, 2004: 9). Atente-se no seguinte excerto:

*«O que é que vieram os rankings fazer? Uma guerra desenfreada nas escolas. Eu não falo nas privadas... porque se eu falasse só das privadas podia dizer “está a puxar a brasa à sua sardinha” mas não é! Nós sabemos hoje em dia que as escolas estatais fazem o que fazem. E mandam os conselhos executivos fazer o que fazem»* (escola privada, posição inferior no ranking).

No mesmo sentido, a questão da exigência na aprendizagem é frequentemente referida por escolas bem posicionadas num contexto de comparação e competição com outras escolas, fazendo radicar essas boas posições em qualidades intrínsecas à escola:

*«Mas os resultados normalmente confirmavam as avaliações internas. E essa atenção nós tínhamo-la muito porque a escola era muito contestada pela exigência»* (escola privada, posição superior no ranking).

E aqui: *«Os pais antes já contestavam os níveis de exigência. Quer dizer, eles não contestavam os níveis de exigência mas sim aquilo que eles consideravam ser níveis consideráveis de exigência, superiores a outros estabelecimentos de ensino»* (escola pública, posição superior no ranking).

Por seu lado, escolas pior posicionadas tendem a apresentar argumentações defensivas que têm em linha de conta contextos alargados e não apenas características intrínsecas, dando maior ênfase às questões do contexto social, cultural e económica da escola correspondente:

*«Agora, a questão agora é outra: é se, de facto, todas as escolas deviam entrar num ranking geral. Porque quando nós colocamos escolas que estão em contexto geográficos e sociais diferentes, públicas e privadas e metê-las, umas e outras, no mesmo saco não parece do melhor dos critérios»* (escola pública, posição inferior no ranking).

*«É mais económico obviamente, obviamente! Hum... tiram de cá os filhos para tentar pô-los noutra colégio. Mas isto tudo graças... cá está... devido a esta questão chamada «ranking». Isto é uma desigualdade, é uma batalha desenfreada»* (escola pública, posição inferior no ranking).

## **5. Conclusões, que para já são pistas para a continuação da pesquisa**

Os rankings são especialmente poderosos porque resultam (ou podem resultar) como dispositivo criador de uma espécie de verdade absoluta relativa à qualidade das escolas. O poder dos rankings é visível na forma como alguns actores relevantes no sistema educativo – directores de escolas – embora reconhecendo as suas limitações enquanto descritores da realidade, acabam por agir perante eles como se eles constituíssem a realidade em si mesma. Há por parte dos actores entrevistados, o reconhecimento da construção de uma determinada opinião pública pelos *mass media* que, em grande medida, abafa aquilo que os actores educativos reconhecem como sendo uma tensão entre a complexidade da realidade educativa e as limitações dos rankings para a descrever e/ou explicar. É por este motivo que, apesar do reconhecimento desta tensão, os actores são mais ou menos inevitavelmente “sugados” para o jogo dos rankings.

Importará também explorar se os discursos em torno dos *rankings* apresentam diferenças patentes entre escolas públicas e escolas privadas. Neste momento, os dados não parecem apontar nesse sentido, mas as quatro entrevistas realizadas até agora constituem apenas o pontapé de saída desta investigação. Um outro eixo de análise, potencialmente relevante se novos dados confirmarem esta ideia de uma competição forte entre todas as escolas, independentemente do seu estatuto público ou privado, é o da comparação entre os discursos de escolas bem e mal posicionadas nos *rankings*. Será que essa se revelará uma diferença mais significativa do que a da sua natureza pública ou privada?

## 6. Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 13: 13-29.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Matos, Manuel; Lopes, Carla Teixeira; Nunes, Sérgio; Venâncio, Isabel (2006). "Reflexões sobre os rankings do Secundário". *Investigação Operacional*, 26 1-21 1
- Melo, Maria Benedita Portugal (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, Rui *et al.* (2004). *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santiago, Rui *et al.* (2004a). *O ensino superior aberto a novos públicos*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Sérgio Grácio (2006). *Escolas secundárias: vamos continuar com os rankings do costume?* *Forum Sociológico*, 15/16, 2ª série: 329-334