

RANKING DE ESCOLAS EM PORTUGAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO¹

*António Neto-Mendes
Jorge Adelino Costa
Alexandre Ventura*

1. INTRODUÇÃO

A problemática dos *rankings* de escolas está popularizada em vários países e nem sempre pelas melhores razões, pelo menos sob o ponto de vista da análise objectiva e pautada por critérios científicos. Este tema possui na realidade portuguesa contornos de alguma especificidade: contrariamente ao que se registou nos países anglo-saxónicos, com especial relevo para a Inglaterra dos anos 80, sob a governação de Margaret Thatcher, o debate suscitado em Portugal não ocorreu tendo como pano de fundo a opção inequívoca por uma orientação das políticas educativas para o mercado, sabendo-se que tal implica a liberdade de escolha da escola por parte dos pais (liberdade da procura), a concorrência entre escolas (livre concorrência) e a diversidade da oferta formativa das escolas (liberdade de oferta). Aparentemente, a emergência do tema “*rankings* de escolas” surge como uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência, podendo mesmo assumir-se perante a opinião pública como o resultado, de *per se*, de uma avaliação das escolas, ainda para mais legitimada pelo carácter externo que lhe dá o facto de se apoiar nos resultados dos exames nacionais do 12º ano².

Tendo em conta a necessidade de contribuir para um debate mais esclarecido, nomeadamente através da contextualização dos resultados nos exames nacionais, iniciámos uma abordagem exploratória desta problemática ainda antes do final do ano lectivo de 2001/2002, em Maio, distribuindo um inquérito por questionário a cerca de quinhentos alunos do 12º ano das quatro escolas secundárias de um concelho do litoral centro de Portugal. Decidimos concentrar a nossa atenção em dois dos indicadores que estudámos: a habilitação académica dos pais e encarregados de educação e a frequência de “explicações”³.

O nosso estudo exploratório indicia a existência de uma ligação entre as habilitações académicas dos pais e a frequência de explicações, por um lado, e as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais do 12º ano, por outro. Este poderá ser um argumento importante para pôr em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os “bons” professores e as “boas” escolas, e vice-versa.

¹ Investigação desenvolvida no âmbito da Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação. Uma versão deste texto foi apresentada no 2º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional - "A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação". Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 16 de Maio de 2003.

² O 12º ano é o último ano dos cursos do Ensino Secundário. O respectivo diploma certifica a conclusão do Ensino Secundário e possibilita a candidatura ao Ensino Superior. Mais informação sobre o sistema educativo português no seguinte url: http://www.sg.min-edu.pt/docs/sistema_educativo.pdf

³ *Aulas particulares*, no Brasil, e *clases particulares*, nos países de língua espanhola.

2. OS RANKINGS DAS ESCOLAS COMO PONTO DE PARTIDA

A publicação em Portugal, pela primeira vez em 2001, da lista ordenada das escolas secundárias tendo por base os resultados dos exames nacionais do 12º ano inaugurou a polémica conhecida pela designação de “rankings de escolas”⁴. Independentemente do carácter adequado ou não da designação, importa conhecer um pouco mais os contornos que a mesma assume e os contextos em que surge.

A elaboração de um *ranking* das escolas secundárias portuguesas, num cenário caracterizado por diferentes formas de regulação externa (Ventura e Costa, 2002: 169), parece ser comandada pela ideia da comparação dos resultados escolares, o que, se preferirmos, pode perspectivar igualmente o desejo, por parte das autoridades, de apresentar à sociedade civil um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas⁵, de fácil leitura, de significado directo e linear. A mensagem parece ser clara: não queremos que haja dúvidas sobre quais são as melhores escolas, as mais “eficazes”, tal como se afirma sem rodeios quais são as piores. O objectivo parece também ele emergir com uma grande clareza: as pessoas ganham em conhecer as escolas que obtêm os melhores resultados escolares através de uma divulgação pública que só por si garante já o estímulo e é o prémio merecido para quem se esforça, os professores. Ao invés, a publicitação dos maus resultados constitui uma sanção pública que se espera possa encorajar a busca de melhorias, quiçá olhando para as melhores escolas como modelos a imitar. Mas um dado parece ser inquestionável: subjacente à divulgação do *ranking* de escolas parece estar a ideia de fomentar a competição entre as escolas, embora o enquadramento legal em Portugal submeta (pelo menos por enquanto) a matrícula do estudante a uma lógica administrativo-burocrática (a escola que se é obrigado a frequentar é a do local de residência ou a do local de trabalho dos pais) e não a uma lógica de mercado, em que aos pais é dada a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino, como referiremos mais à frente. Por aqui se vê que a comparação dos resultados escolares não está isenta de contradições⁶, devendo, aliás, perspectivar-se no quadro da lógica própria em que o seu significado se ilumina por inteiro: ela seria o instrumento que permitiria ao consumidor educativo escolher o melhor fornecedor dos serviços que procura, seja

⁴ O Ministério da Educação iniciou em 2001 a publicação dos chamados “rankings de escolas”, após uma campanha de pressão mediática exercida por alguns órgãos de comunicação social. Foi tomada atitude idêntica, em 2002, já sob nova tutela política, procurando responder-se, com uma contextualização dos resultados, às críticas formuladas no ano da estreia. Para uma compreensão mais cabal do significado desta seriação, enumeramos de seguida uma síntese dos critérios adoptados: foram ponderadas a *classificação no exame* (Português A; Sociologia; Matemática; Química; Inglês-6; Desenho; Geometria Descritiva; Biologia; História; Filosofia), a *classificação interna de frequência* e a *classificação esperada* (resultado da ponderação das classificações dos exames obtidas em cada escola e variáveis relativas ao meio sociocultural dos alunos, em que é considerado o índice do poder de compra, o número médio de anos de escolaridade da população e a taxa de escolarização no 12º ano na população dos 17/18 anos). Importa acrescentar que relativamente à *classificação esperada* a ponderação referida foi agregada por concelho, a unidade administrativa por excelência no quadro da administração pública em Portugal e sede da autarquia local (câmara municipal). Este trabalho de contextualização foi elaborado por uma equipa da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, coordenada por Sérgio Grácio, e divulgado em Agosto de 2002 (ME, 2002).

⁵ Para uma actualização do tema *avaliação de escolas*, consultar a obra que organizámos e que reúne os textos de conferências e comunicações apresentadas ao II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, realizado na Universidade de Aveiro em Maio de 2002 (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2002).

⁶ A interpretação de medidas como a comparação dos resultados escolares pode atingir dimensões extremas no que toca, por exemplo, ao impacto junto dos profissionais docentes: para uns a comparação dos resultados constitui uma pressão intolerável sobre os professores, diminuindo a sua profissionalidade na razão inversa ao aumento do controlo exercido pela administração educativa; para outros, caso de David Hargreaves (1994), pode ser vista como uma das marcas de reforço do “novo profissionalismo” tal como experimentaram, por exemplo, os professores ingleses e galeses, situação que decorre, quer do reforço do papel das escolas quer do reforço do papel dos professores.

por imperativo legal (caso da escolaridade obrigatória) ou por pressão social. Ainda que o sistema não o explicita, esta orientação integra-se na linha do chamado *quase mercado* da educação.

Como um de nós já teve oportunidade de mostrar (Neto-Mendes, 1999), a orientação das políticas educativas para o mercado foi desenvolvida nos anos 80, em Inglaterra, sob a governação de Margaret Thatcher. Dando corpo a uma matéria complexa e que tem suscitado os mais vivos debates, o mercado da educação caracteriza-se por apresentar quatro pilares fundamentais que ajudam também à sua compreensão: i) liberdade de escolha da escola por parte dos pais (“parental choice”)⁷, incrementadora, como se disse antes, da concorrência entre escolas; ii) promoção da diversidade da oferta escolar, baseada na ideia de que “quem escolhe deve possuir uma pluralidade suficientemente ampla de opções no acto da escolha” (Neto-Mendes, 1999: 43); iii) autonomia das escolas, assistindo-se a uma retórica de defesa do governo local das escolas por oposição a uma outra forma de descentralização, em Inglaterra, que dava às autoridades locais de educação (as LEA, “local education authorities”) margens significativas de decisão, isto é, trata-se de uma autonomia de escola associada a uma recentralização das políticas educativas; iv) cortes nas despesas com a educação, por outras palavras, é a crise económica dos anos 70 e 80 um dos “pretextos invocados para questionar o peso preponderante do Estado na orientação do sistema educativo, pedra de toque para o avanço alternativo do mercado” (Neto-Mendes, 1999: 48).

Reportando-se a um período cronológico que não vai além de meados da década de 90, Almerindo Afonso (1998) sugere que em Portugal se verificou uma “conexão tardia” à ideologia neoliberal. Porém, em estudo recentemente publicado, o autor já aborda esta polémica questão dos *rankings* de escolas (Afonso, 2002). Neste momento da nossa argumentação, impõe-se a pergunta: o que pretendem os decisores políticos com a introdução dos *rankings* de escolas? Face a uma ainda relativa indefinição quanto às orientações a seguir durante o corrente ano (2003), mas perante a certeza de que iremos ser confrontados com a terceira edição dos *rankings*, parece fazer sentido concluirmos este ponto com a enumeração de um conjunto diversificado de observações a este propósito. Rowe (2000: 76) é um daqueles que recomenda todo o cuidado ao lidar com informação inválida e que leva a conclusões erradas com o risco potencial de prejuízos de ordem pessoal e institucional. Os processos simplistas e redutores nunca poderão ser uma boa maneira de perceber instituições complexas como os estabelecimentos de ensino⁸. Há variados factores que podem influenciar o desempenho das escolas, sendo alguns deles passíveis de controlo a nível organizacional, mas escapando outros completamente à acção ou fluência das escolas. Sem pretendermos esgotar o assunto, muitos dos *rankings* não permitem, nomeadamente, conhecer:

- O coeficiente intelectual dos alunos. Uma classificação *modesta* atribuída a alguns alunos pode representar uma extraordinária taxa de esforço e progresso por parte deles e/ou empenhamento bem sucedido por parte dos respectivos professores.

⁷ Sobre esta temática, no âmbito do contexto educativo português, veja-se o trabalho recentemente publicado por Virgínio Sá (2002).

⁸ Rowe (2000: 76), baseando-se em trabalhos de Goldstein, Cuttance e Myers publicados entre 1988 e 1997, caracteriza da seguinte maneira o impacto dos *rankings* em Inglaterra: i) escolas e professores verberados pelos políticos e pelos *media*; ii) currículo dominado pelo exame (particularmente em Inglês, Matemática e Ciências), tendo como resultado uma exagerada ênfase (exclusiva em alguns casos) nos conteúdos que serão objecto de exame; iii) pressão visando a selectividade na admissão dos candidatos aos estabelecimentos de ensino no sentido de subir a respectiva classificação nos *rankings*; tais pressões traduziram-se em relutância e, nalguns casos, recusa na admissão de candidatos com um historial académico de sucesso reduzido; para além disso, algumas escolas concentraram os seus esforços nos alunos considerados capazes de obter bons resultados e atribuíram menos atenção aos alunos menos capazes de contribuir para a subida de classificação no *ranking*; iv) muitos pais escolheram as escolas para os seus filhos em função das *league tables*, havendo mesmo registo de casos em que essas escolhas envolveram até a mudança de residência.

- O percurso académico anterior dos alunos. As notas nos exames reflectem uma tendência consistente do percurso académico dos alunos ou não passam de excepções justificadas por factores que pouco têm a ver com verdadeiro sucesso de ensino e aprendizagem?
- O tempo de apoio que os alunos obtêm no seio familiar ou em *explicações* dadas por professores particulares.
- As características sócio-culturais dos alunos que se apresentaram a exame e as dos outros alunos que frequentam cada estabelecimento de ensino.
- O grau de selectividade do estabelecimento de ensino relativamente ao recrutamento ou admissão dos seus alunos. Como facilmente se compreende, uma *filtragem* ao nível das admissões terá reflexos tanto no funcionamento quanto nos resultados. Não deve negligenciar-se o facto de, num cenário de *mercado educativo*, a liberdade de escolha da escola pelos pais ser correlativa de idêntica liberdade de escolha exercida pela escola relativamente à admissão de alunos.
- O grau de exigência do estabelecimento de ensino e dos seus professores relativamente às condições que permitem a um aluno propor-se a exame. Há casos em que os alunos considerados menos aptos são dissuadidos de se apresentarem a exame para não prejudicarem a imagem de sucesso do estabelecimento de ensino. Naturalmente que tal prática manipuladora pode afectar significativamente a equidade entre estabelecimentos de ensino.
- A consistência de resultados de sucesso ou insucesso dos alunos de um determinado estabelecimento de ensino. Os resultados de um ano revelam uma tendência de sucesso, de insucesso ou de estagnação? Naturalmente que a alteração dos pressupostos e das metodologias de elaboração dos *rankings* de um ano para o outro não permite análises longitudinais para identificação de tendências⁹.
- As situações anómalas justificadas por factores exógenos de ordem positiva ou negativa que influenciam os resultados nos exames¹⁰.
- As características do clima do estabelecimento de ensino. O órgão de gestão e os professores têm expectativas elevadas e incentivam os seus alunos para as atingirem?
- A qualidade global da educação no estabelecimento de ensino. Para além da taxa de sucesso mais ou menos elevada dos alunos do estabelecimento de ensino nos exames, eles têm uma boa formação pessoal e social, têm pensamento reflexivo e replicador em novas situações, sabem trabalhar em equipa, possuem competências dinâmicas de aprendizagem?
- As diferenças entre a população de cada concelho relativamente ao poder de compra ou às habilitações académicas. É uma evidência que o facto de duas ou mais escolas se situarem no mesmo concelho não quer dizer que as respectivas populações estudantis sejam caracterizadas por indicadores sócio-económicos similares.

⁹ Até ao momento, em Portugal, só o estudo encomendado pelo jornal *Público* à Universidade Católica utilizou os mesmos critérios em dois anos sucessivos.

¹⁰ Imagine-se, respectivamente, a implementação no estabelecimento de ensino de um sistema de aulas suplementares para potenciar as possibilidades de sucesso dos alunos, ou o falecimento do professor de várias turmas de determinada escola meses antes dos seus alunos se apresentarem a exame.

- O número de alunos do estabelecimento de ensino. A significância estatística é naturalmente afectada por esse factor. Quanto mais alunos forem sujeitos a exame, maior é o significado e a fiabilidade dos resultados.
- A percentagem relativa de alunos internos, externos e autopostos que se apresentam a exame em cada estabelecimento de ensino. O grau de “responsabilidade” no que diz respeito ao sucesso/insucesso destes diferentes tipos de alunos não é o mesmo.
- A existência e a percentagem relativa de cursos tecnológicos (predominantemente orientados para o mercado de trabalho) em cada estabelecimento de ensino.
- A qualidade de funcionamento do órgão de gestão e da organização científica e pedagógica das escolas.
- A taxa de mobilidade do corpo docente.

3. SEIS ESCOLAS EM ESTUDO – METODOLOGIA

Conforme já apontámos anteriormente, foi nosso objectivo com este estudo tentar compreender os resultados dos exames nacionais do 12º ano vindos a público, de modo especial no que concerne à sua utilização enquanto indicadores para classificar o desempenho das escolas secundárias portuguesas através dos mediáticos *rankings*.

Para isso iniciámos no final do ano lectivo de 2001/2002 uma investigação empírica em quatro escolas da região litoral centro do território continental português através da distribuição de um inquérito por questionário a todos os alunos do 12º ano dessas escolas.

A hipótese de base que presidiu a esta investigação foi a de que os resultados escolares dos alunos de determinada escola – neste caso, a classificação obtida nos exames do 12º ano – teriam que ser também equacionados em função das características dos alunos, designadamente: a origem sócio-cultural, o percurso académico, alguns mecanismos suplementares de ensino-aprendizagem, como é o caso das “explicações”, as características específicas da turma, as expectativas relativamente ao prosseguimento de estudos, entre outros.

Não obstante não estar nos objectivos desta investigação a generalização dos resultados, procurámos, por um lado, identificar escolas cuja proximidade geográfica fosse notória, de modo a abarcar um determinado tecido urbano e, por outro lado, que se tratasse de instituições educativas que nos dessem uma panorâmica expressiva da rede escolar do país em termos do modelo de organização dos percursos escolares neste nível de ensino.

Estas quatro escolas constituem a totalidade da oferta de ensino secundário público neste concelho do litoral centro do território continental português. Para uma caracterização mais pormenorizada destas instituições, poderemos visualizar no Quadro 1 alguns dos indicadores que permitem um melhor enquadramento deste estudo.

Não foram porém os indicadores de tipo organizacional das escolas que nos moveram nesta investigação, mas, como dissemos, a variável alunos, tendo em consideração algumas das dimensões já invocadas¹¹.

¹¹ Esta opção não significa da nossa parte a desvalorização das variáveis organizacionais escolares enquanto factores de sucesso/insucesso educativo. Tratou-se, simplesmente, de uma opção, temporal e conjuntamente localizada, que procura isolar alguns factores contextuais relativos aos alunos e a algumas das suas características sócio-culturais como

QUADRO 1. CARACTERIZAÇÃO SINTÉTICA DAS QUATRO ESCOLAS.

	Níveis de ensino	Nº de alunos inquiridos	Posição no ranking nacional 2002	Posição no ranking distrital 2002*
Escola 1	Ensino Secundário	100	4	1
Escola 2	Ensino Secundário + 3º Ciclo do Ensino Básico	122	173	16
Escola 3	Ensino Secundário + 3º Ciclo do Ensino Básico	147	191	18
Escola 4	Ensino Secundário + 3º Ciclo do Ensino Básico	130	506	37

* A ordenação das escolas presentes neste ranking de 2002 é a que lhes foi atribuída no respectivo distrito (cujo número de escolas secundárias se aproxima das 40) segundo a lista apresentada pelo Jornal *Diário de Notícias* (2002).

Para isso, deslocámo-nos a cada uma das quatro escolas e, em contacto directo com os alunos, no horário de cada turma, aplicámos um inquérito por questionário a todos os alunos presentes na sala. Procurou-se, em articulação com os respectivos órgãos de gestão da escola, intervir em aulas de disciplinas que dispusessem de um maior número de alunos inscritos (pois, como se sabe, na fase final do ano lectivo, aumentam as anulações de matrícula a diversas disciplinas, para além daquelas que, pelo facto de serem opções, também não acolhem todos os alunos da turma).

O questionário, de duas páginas com 27 questões, praticamente todas de resposta fechada e de escolha múltipla, permitiu uma identificação rápida e clara por parte dos alunos, tendo o seu tempo médio de resposta rondado os 15 minutos. Em termos de conteúdos, para além dos dados usuais relativos à caracterização pessoal do respondente, procurou-se recolher informação sobre a *caracterização familiar* (profissão e habilitações dos pais), relação com a escola (anos de frequência, razões da escolha da escola, bem-estar), processo de ensino-aprendizagem (reprovações, disciplinas mais difíceis, explicações por disciplinas, respectivas razões, horas por semana e encargo financeiro) e, finalmente, alguns dados sobre o prosseguimento de estudos.

Este levantamento foi feito turma a turma, o que nos permite a caracterização de cada uma delas em função dos indicadores disponíveis, bem como a sua relação com as classificações que os alunos obtiveram no 12º ano, quer em termos de classificação interna (classificação final de frequência atribuída pela escola aos alunos), quer no que concerne aos resultados dos respectivos exames finais (exames efectuados a nível nacional, sem interferência da escola)¹².

Porém, conforme já avançámos inicialmente, não é da apresentação dos diversos resultados, indicadores ou correlações possíveis desta investigação que aqui queremos dar conta. Dos 499 questionários tratados e das relações que estabelecemos, quer com os resultados dos alunos, quer com a publicitação dos *rankings* das escolas por parte do ministério da tutela, apenas vamos dar conta de dois indicadores – habilitações dos pais e frequência de explicações – enquanto abordagem exploratória que permita contextualizar melhor esta problemática.

elementos a ter em conta num processo de avaliação que se nos tem afigurado artificial e redutor das idiossincrasias específicas dos estabelecimentos de ensino naquilo que aos seus alunos diz respeito. Neste sentido, os indicadores utilizados para a elaboração dos *rankings* das escolas parecem querer fazer *tábua rasa* destes factores, não considerando a origem sócio-económico-cultural dos alunos afectos a cada estabelecimento de ensino.

¹² Esta questão da relação entre as características da turma, os resultados escolares e o percurso académico dos alunos constitui uma área de intervenção a requerer cada vez mais atenção por parte da comunidade científica, devido à importância que “os elementos configuracionais estruturantes da turma” jogam nos processos de aprendizagem, na escolarização e no abandono escolar dos alunos (Verdasca, 2002).

4. AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS E AS “EXPLICAÇÕES” COMO INDICADORES DE ANÁLISE

A investigação realizada a nível internacional tem identificado a necessidade de realizar mais estudos longitudinais detalhados que permitam conhecer melhor os efeitos das escolas e dos seus diferentes departamentos nas aprendizagens e no sucesso dos alunos em exames. Naturalmente que, em função das perspectivas em que se filiam, das suas convicções, das metodologias usadas e dos diferentes contextos onde os estudos são desenvolvidos, há resultados nem sempre coincidentes. De uma maneira geral, e numa perspectiva de análise sistémica, podemos dizer que enquanto uns procuram explicação para os resultados em exames (*outputs*) fundamentalmente nas características pessoais e contextuais dos alunos e nos seus percursos anteriores (*inputs*), outros pesquisam essencialmente a diferença de eficácia no que se passa no interior das escolas e dos seus departamentos e no acompanhamento dado aos alunos fora da escola (*processes*).

Embora a investigação que deu origem a este artigo aborde um conjunto muito mais alargado de indicadores de análise, decidimos por agora concentrar a nossa atenção nas habilitações académicas dos pais e nas “explicações” frequentadas por alunos. A nossa intenção é perceber as influências que estes indicadores de análise, claramente exógenos a experiências educativas proporcionadas pelos estabelecimentos de ensino e pelos seus professores, poderão ter nos resultados obtidos pelos alunos nos exames do 12º ano. Com esta análise de malha mais fina, poderemos contribuir para entender melhor o conjunto complexo de variáveis que influenciam os resultados dos alunos nos exames, distinguindo nomeadamente factores ligados ao *efeito estabelecimento* de factores que lhe são exógenos. No entanto, previamente à análise empírica, vamos tecer algumas considerações sobre os dois indicadores que escolhemos.

As habilitações académicas dos pais

Será pacífico pugnar para que todos os alunos “independentemente do seu *background*, possam frequentar escolas e ambientes de aprendizagem em que o respectivo potencial seja maximizado” (Opdnakker e Damme, 2001: 424). No entanto, a sociedade não é homogénea e as condições e características dos alunos também reflectem esse facto. É necessário que as escolas não sejam “acusadas, injustamente, por não conseguirem ultrapassar todas as diferenças pré-existentes nos seus alunos” (Mortimore, 1997: 483). Um dos factores que tem sido objecto de análise por parte da investigação no sentido de aquilatar da sua importância no resultado dos alunos em testes e exames é o das habilitações académicas dos pais. Com efeito, vários estudos enfatizaram a importância do capital económico, social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos seus filhos. A investigação tem demonstrado que os pais com capital cultural mais elevado são mais capazes de “descodificar as práticas e as políticas escolares” (McLaren e Dyck, 2002: 5) podendo, portanto, dar mais e melhor assistência aos seus filhos na vida académica escolar e doméstica. González (2001), que estudou a influência dos factores sócio-económicos no rendimento escolar a partir de uma amostra de alunos de 41 países, concluiu que, “no conjunto de países avaliados, o nível de estudos dos pais condiciona os resultados dos seus filhos na escola” (González, 2001: 12). Também Livingstone e Stowe (2001), reportando-se à situação canadiana, referem que “continua a existir uma forte associação entre a educação dos pais e a educação dos filhos”. Estes autores, citando Fournier, Butlin e Giles (1995), indicam que “80 por cento daqueles cujos pais obtiveram um diploma de estudos superiores atingiram também esse nível, enquanto que no grupo daqueles cujos pais não tinham estudos superiores, apenas 40 por cento conseguiram aceder a um título académico universitário” (Livingstone e Stowe 2001). Simões *et al.* (1999) chegam a conclusões semelhantes relativamente a uma amostra significativa de

alunos portugueses quando identificam a influência das habilitações do pai e da mãe no prosseguimento de estudos. Estes autores mencionam que “cerca de 25% dos alunos cujas habilitações do pai e/ou da mãe correspondem ao ensino básico, não pretendem prosseguir os estudos, contra cerca de 4% dos alunos cujos pais possuem como habilitação o ensino superior” (Simões *et. al.*, 1999).

A confirmar-se tal situação, naturalmente que os *rankings* terão de tomar em linha de conta este indicador através de uma fórmula minuciosa que permita não comparar o que não é comparável. Por outro lado, em termos macro-sociais, este aspecto é um argumento forte a favor de políticas de discriminação positiva que permitam equilibrar melhor situações que são de falta de equidade à partida. Preocupante é constatar, ao contrário do que muitas vezes se pensa, que a equidade social no que diz respeito à acessibilidade do bem que é a educação, está a diminuir em vários países desenvolvidos. Livingstone e Stowe (2001) dizem que “o fosso educacional entre as pessoas oriundas de famílias com menos habilitações académicas e as oriundas de famílias com mais habilitações académicas parece estar a aumentar”.

As “explicações”

A questão das “explicações”, apesar de ser uma realidade crescente no nosso país, tanto ao nível da oferta quanto ao nível da procura, não tem merecido grande atenção, nomeadamente por parte dos investigadores em ciências sociais. Internacionalmente, esta questão tem sido ligada aos fenómenos do ensino público e do ensino privado, à obsessão ao nível de alguns sistemas educativos pelos testes e pelo atingir de objectivos, e às estratégias que alunos e respectivas famílias encontram para lidar com a erosão do valor e da instrumentalidade dos diplomas académicos. Face a esta situação, as famílias tentam encontrar fórmulas que lhes permitam aumentar a competitividade dos seus filhos durante os percursos académicos e ao nível da inserção no mercado de trabalho. As “explicações” são uma dessas fórmulas e verifica-se que a procura ocorre por parte de pais de crianças cada vez mais novas. A tendência é para que as “explicações” não correspondam à repetição das estratégias usadas nas escolas. Pelas diferenças relativas às condições ambientais, à dimensão do grupo de trabalho, às expectativas de sucesso, ao reforço positivo acrescido, ao grau de responsabilidade dos “explicandos” e de quem os ensina, estamos perante uma diferente abordagem do processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se uma prestação de contas mais sistematizada, mais paulatina e individualizada. Aparentemente trata-se de uma abordagem de *mercado educativo* em que estão presentes clientes, fornecedores e serviços. Os clientes são os alunos e respectivas famílias, os fornecedores são os “explicadores” individuais ou os florescentes *centros de explicações*¹³ e os serviços são os diferentes tipos de apoio proporcionados pelos fornecedores. De acordo com Sharma (2002), as “explicações”, para além de “melhorarem as classificações dos alunos, nos testes, têm também um efeito motivacional, reduzindo o medo dos exames e aumentando a confiança e a auto-estima”. Para alargarmos o contexto que nos permita uma visão mais equilibrada sobre a situação que vivemos a este propósito no nosso país, vejamos o que se passa, por exemplo, em países tão distintos como Inglaterra, Alemanha e Canadá.

¹³ Disso são exemplo empresas como *Tutor Inc.*, em St Louis, *The Ultimate Tutor*, em Miami, e *Huntington Learning Center*, em Baltimore, nos Estados Unidos, *Home Tutors*, em Inglaterra, ou *Studienkreis*, na Alemanha, com serviços que podem ir desde o apoio presencial nas suas instalações disseminadas pelos respectivos países, apoio *online* para subscritores autorizados e apoio para esclarecimento imediato de dúvidas através de números de telemóvel.

Em Inglaterra, o fenómeno da *private tuition* tem assumido proporções crescentemente importantes e tem provocado inclusivamente alterações ao nível do mercado¹⁴. Ainda em Julho do ano passado ocorreu uma polémica acesa a propósito do facto de o casal Blair ter recorrido a “explicações” de especialistas de uma escola de Westminster para os seus filhos. O Primeiro-Ministro inglês foi acusado de hipocrisia por alguns detractores pelo facto de não promover a alteração do *status quo* nas escolas inglesas, apesar de a sua acção neste assunto doméstico ser um indício claro de reconhecimento da ineficácia dos métodos ortodoxos de ensino usados nessas escolas (Williams, 2002). Outros viram nesta situação o reflexo da subida exponencial do fenómeno das “explicações” (*home tuition*) e a indicação de “desgaste das fronteiras entre os sectores público e privado” (McVeigh, 2002). Wilby (2002) refere mesmo que seria melhor abandonar as preocupações com planos políticos para privatizar a educação visto que os pais já estão a privatizá-la através das “explicações”. Sem surpresa, reconhece-se que Londres é o local onde este fenómeno de crescimento do mercado das “explicações” tem mais significado. Em algumas escolas primárias londrinas, mais de metade dos alunos recebe “explicações” pelo menos durante 18 meses antes de se apresentarem a exame aos 11 anos (Wilby, 2002). No entanto, David Hart, da *National Association of Head Teachers*, refere: “onde quer que haja classe média, há pais a pagar explicações” (McVeigh, 2002). Esta verdadeira corrida às “explicações” está a aumentar a falta de equidade nas condições de ensino e de aprendizagem entre quem tem dinheiro para pagar e quem não pode fazer face a essa despesa e a “distorcer as *league tables* do desempenho de testes e exames que era suposto reflectirem a qualidade do ensino nas escolas” (Russell, 2002). No que diz respeito às condições de equidade atente-se na situação referida por Diane Reay, investigadora do King’s College de Londres: numa escola primária inglesa em que 65% dos alunos de onze anos tinha “explicações”, uma significativa minoria dos pais gastava mais de 100 libras esterlinas por semana para pagar essas “explicações”. Esse valor era mais elevado do que a despesa total de muitas das famílias negras ou da classe operária (Russell, 2002). Assim, as “explicações” consistem num “recurso que não está ao alcance de todos e acabam por tornar-se mais evidentes as diferenças de sucesso educativo entre os vários grupos sociais” (Jornal *Público*, 2002c).

Na Alemanha, de acordo com Sharma (2002), as “explicações” são uma verdadeira indústria que movimenta cerca de 3,3 milhões de euros anualmente, entre rendimentos declarados e um cálculo do mercado paralelo. Neste país, onde um terço dos alunos recebe apoio fora da escola, o fenómeno não fica a dever-se a um sistema competitivo de exames, mas sim a uma falta de apoio para os alunos com mais dificuldades visto que os professores ensinam para o *aluno médio*. De acordo com a *Studienkreis* (Círculo de Estudo), uma das maiores empresas de “explicações” na Alemanha, o negócio vai de vento em popa com 1.000 centros e cerca de 600.000 clientes. Quase metade das “explicações” são de Matemática e cerca de 80% correspondem à Matemática, Alemão e Inglês (Sharma, 2002).

De acordo com Davies (2002), no Canadá também se assiste a um crescimento muito acentuado da educação privada, sobretudo em Ontário onde o número de escolas privadas cresceu 44% entre 1991 e 2001. Este fenómeno de crescimento da privatização do ensino também se tem verificado no que respeita às explicações. Aos “explicadores” individuais, juntaram-se a partir dos anos 90 do século passado várias empresas em sistema de *franchising* que abriram milhares de *centros de explicações* por todo o continente americano. Durante a referida década, o negócio de

¹⁴ O crescimento exponencial das “explicações” em Inglaterra levou algumas companhias de seguros a incluírem coberturas para acidentes que possam ocorrer com os alunos durante as sessões ou nas deslocações para casa dos “explicadores” (Coughlan, 2002).

“explicações” cresceu entre 200% e 500% nas maiores cidades canadianas. Este facto reflecte uma cultura difusa de competição educacional que coloca novos desafios ao princípio da equidade. Com efeito, a vantagem competitiva das “explicações” está muito mais ao alcance dos alunos oriundos de famílias com maior poder económico. No entanto, o perfil dos pais que procuram “explicações” para os seus filhos precisa de ser alargado pois estas tornaram-se uma moda e uma necessidade. Davies (2002) pensa que a procura de “explicações” poderá ser parte de uma síndrome mais alargada de privatização da educação em que muitos alunos e pais as procuram por serem um sucedâneo mais barato daquilo que gostariam de ter, mas a que não podem aceder por incapacidade financeira: a frequência de uma escola privada. Tendencialmente estes pais estão desagradados com a qualidade da educação pública e desejosos de educação privada. Como conclusões do seu estudo, este autor refere ainda que os pais canadianos que demandam “explicações” para os seus filhos não se coadunam com o perfil do *pai muito ocupado* que contrata explicadores como forma de colmatar as suas ausências. Acontece que maioritariamente estes pais estão muito envolvidos na educação dos seus filhos e dedicam-lhes muito tempo (Davies, 2002).

Resultados da investigação

A investigação que levámos a cabo permitiu-nos chegar às informações constantes no Quadro 2.

QUADRO 2. CRUZAMENTO DE INFORMAÇÃO

	<i>Nº de alunos inquiridos</i>	<i>Posição no ranking</i>	<i>Frequênc. absol. pais diplomados (ensino superior)</i>	<i>Percentagem de pais diplomados (ensino superior)</i>	<i>Frequênc. absol. alunos com “explicações”</i>	<i>Percentagem alunos com “explicações”</i>
Escola 1	100	4	43	43,0	73	73,0
Escola 2	122	173	56	45,9	89	72,9
Escola 3	147	191	44	29,9	79	53,7
Escola 4	130	506	25	19,2	63	48,4
Total/Média	499		168	34,5	304	62

Os dados contidos no Quadro 2 parecem confirmar muitas das leituras que acabámos de apresentar. Delas destacamos as duas seguintes:

Manifesta-se uma relação entre a percentagem de pais com diploma do ensino superior e a posição das escolas no *ranking* nacional.

Relativamente às “*explicações*”, verifica-se que é elevadíssima a percentagem de alunos do 12º ano com “*explicações*”: um mínimo de 48,4% e um máximo de 73%. Constata-se que as Escolas 1 e 2, cuja percentagem de alunos com “*explicações*” é mais elevada do que nas restantes, são aquelas em que os pais detêm, cumulativamente, o nível académico mais elevado.

Verifica-se assim, à semelhança do ocorrido com o outro indicador em análise (pais diplomados do ensino superior), uma relação entre a frequência de “*explicações*” por parte dos alunos e o posicionamento das respectivas escolas no *ranking* nacional.

Perante estes dados, colocam-se algumas questões que se nos afiguram da maior importância:

- O *ranking* acaba por espelhar o trabalho desempenhado pelas *boas escolas* ou pelos *bons explicadores*¹⁵?
- Sabendo que as *explicações* envolvem elevados encargos financeiros, não estaremos perante uma situação de reforço das condições de desigualdade de oportunidades das famílias e dos alunos?
- Partindo do princípio que os *explicadores* são também professores das escolas, será que a taxa de sucesso do seu ensino é mais elevada nas *explicações* do que nas salas de aula das escolas e, a confirmar-se essa situação, quais são os factores que a determinam?
- Que questões éticas se colocam nestas relações escondidas entre o contributo formal das escolas e o contributo de *mercado* das *explicações*?
- Revelará esta altíssima percentagem de explicações uma descrença da parte dos pais e dos alunos na capacidade da escola para fazer com que estes últimos alcancem os resultados necessários para acederem ao ensino superior?

Como pode verificar-se, há todo um conjunto de questões que estes dados podem suscitar. É necessário agora aprofundar a investigação a propósito destes e de outros indicadores no sentido de encontrar as evidências que contribuam para um debate mais esclarecido sobre os *rankings*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurámos ao longo do texto confrontar a problemática dos *rankings* de escolas com algumas evidências empíricas e com reflexões teóricas diversas, sem que a ordem da enunciação corresponda a uma determinada hierarquia. Temos consciência de que privilegiámos quase sempre um registo de abordagem dos *rankings* pelo *interior* das suas lógicas e respectivas linguagens. O enfoque na análise das variáveis “pais com diploma do ensino superior” e “frequência de explicações” – uma análise eminentemente qualitativa apesar do recurso a percentagens e frequências – mostra como pode ser um caminho no mínimo dúbio, muito pouco esclarecedor e até injusto aquele em que se envereda por apresentar uma hierarquização das escolas sem ter em conta a composição social, económica e cultural dos alunos de cada uma delas.

A concluir este artigo gostaríamos de salientar que a “abordagem exploratória” que nos propusemos realizar se fundou na certeza de que estamos perante um fenómeno com múltiplas e novas implicações, o qual decorre da emergência do Estado-avaliador e da primazia concedida no seio deste a preocupações de natureza quantitativista, relacionadas com o desempenho, a eficácia e a eficiência. Novos desafios se nos colocam agora no sentido de aprofundarmos e alargarmos a análise dos dados que recolhemos. Acabamos de lançar a segunda fase de aplicação de questionários nas mesmas escolas onde desenvolvemos o estudo que deu origem ao presente artigo. Veremos em que medida, numa perspectiva longitudinal, se confirmam leituras e se identificam tendências.

¹⁵ Quanto a esta questão, mas reportando-se ao panorama inglês, Wilby (2002) refere que devido ao facto de tantas crianças estarem a ser tão intensamente ajudadas através de “explicações”, em muitos casos, os resultados dever-se-ão mais aos “explicadores” do que aos professores das escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo Janela (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos *regulatória*. In J. Adelino Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, Jorge A., Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coughlan, Sean (2002). Cash points. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 15.11.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Davies, Scott (2002). School Choice by Default? Understanding the growing demand for private tutoring in Canada. NALL working paper #65. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning.
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/65ScottDavies.pdf>. Consulta realizada em 23.10.2002.
- González, Daniel Santín (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. Documento de trabalho nº 2001-01.
<http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/01-01/0101.PDF>. Consulta realizada em 23.10.2002.
- Hargreaves, David (1994). "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development". *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), pp. 423-438.
- Jornal *Diário de Notícias* (2002). Avaliação ao Secundário. Suplemento de Educação (07.10.2002).
- Jornal *Público* (2002a). Secundárias D. Pedro V e D. Duarte contestam "Ranking".
<http://jornal.publico.pt/publico/2002/10/23/sotexto/Educacao/B03.html>. Consulta realizada em 23.10.2002.
- Jornal *Público* (2002b). Privados contestam método do "Ranking". <http://jornal.publico.pt/publico/2002.html>. Consulta realizada em 28.06.2002.
- Jornal *Público* (2002c). Alunos Ingleses recorrem cada vez mais a explicações.
<http://jornal.publico.pt/publico/2002/10/11/sotexto/Educacao/B04.html>. Consulta realizada em 11.10.2002.
- Livingstone, D. W. E Stowe, Susan (2001). Class and University Education: Inter-generational patterns in Canada. NALL Working paper # 36-2001. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning.
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/36classanduniversity.htm>. Consulta realizada em 12.10.2002.
- McLaren, Arlena Tigar e Dick, Isabel (2002). I don't feel quite competent here': Immigrant mothers' involvement with schooling. Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Working Paper nº 02-12. Vancouver Centre of Excellence. <http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2002/wp02-12.pdf>. Consulta realizada em 23.02.2003.
- McVeigh, Tracy (2002). Oxbridge demands end to quotas. *The Observer*. 07.06.2002.
<http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,9830,750847,00.html>. Consulta realizada em 18.04.2003.
- Ministério da Educação (2002). Proposta de Seriação das Escolas do Ensino Secundário (Ano lectivo 2001-2002). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/Ministério da Educação.
- Mortimore, Peter (1997). Can Effective Schools Compensate for Society? In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown e Amy Stewart Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society* (pp. 476-487). Oxford: Oxford University Press.
- Neto-Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rowe, Kenneth J. (2000). Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and "Let's Get Real"! *Journal of Educational Enquiry*, I, 1, 73-98.
- Russell, Jenni (2002). Pay as you learn. *The Guardian*. 08.04.2002. <http://www.guardian.co.uk/Print/0,3858,4389298,00.html>. Consulta realizada em 24.04.2003.
- Sá, Virgínio (2002). As Políticas de Escolha da Escola Pelos Pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In J. Adelino Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-92.
- Sharma, Yojana (2002). Spending on tutors hits £1bn. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 19.07.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Simões, Alfredo, Santos, Dulce, Antunes, Joaquim e Abrantes, José Luís (1999). Procura de formação de nível superior no concelho de Viseu. *Millenium online*. nº 13. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu. http://www.ipv.pt/millenium/ect13_1.htm. Consulta realizada em 12.01.2003.
- Wilby, Peter (2002). Parents catch the coach to privatisation. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 12.04.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Williams, Joanna (2002). At home with the Blairs. <http://www.tes.co.uk>. Publicado em 12.04.2002. Consulta realizada em 20.04.2003.
- Ventura, Alexandre e Costa, Jorge Adelino (2002). "External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New challenges for General Inspectorate of Education". *The International Journal of Educational Management*, vol. 16, nº 4, 169-175.
- Verdasca, José L. Cortes (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes. Os casos do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e Portel*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.