

## ***Rankings* escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”**

*José L. C. Verdasca*

Universidade de Évora, 2013

### **Introdução**

1. Guardo ainda na memória o dia 27 de agosto de 2001. A divulgação do *ranking* das escolas secundárias portuguesas num jornal diário de referência aguçara a curiosidade e a edição do dia esgotara rapidamente. Era notícia de destaque, de primeira página, e tinha direito a caderno próprio de várias folhas repletas de listas de escolas ordenadas segundo critérios que houvera o cuidado de indicar. As opiniões e argumentos de comentadores e analistas e de outros *experts* convidados acompanhavam e completavam a notícia, deixando transparecer convergências e divergências do quão controversa era a matéria em questão.

De um lado, os que consideraram este dia como “um dia histórico (...), um salto civilizacional num país habituado ao secretismo, às capelinhas e aos compadrios”, “um dever de informação por parte do Estado e da administração pública”, o iniciar de “um clima geral de emulação entre escolas públicas (...) [e a oportunidade para aumentar] o poder de influência das famílias sobre as escolas”, para desocultar os resultados “favorecendo os que (...) trabalham (...) e se empenham”, para “perceber as causas do bom desempenho e tornar possível que outras escolas beneficiem do efeito de demonstração”; do outro lado, os que entendiam que os *rankings* “fomentam a estigmatização social, a tentação de elitização do ensino” e uma “distinção entre escolas que pode ser falaciosa e que serve apenas para satisfazer curiosidades mórbidas” uma vez que “a pretensa informação aos pais que os *rankings* disponibilizam na sua larga maioria estes não têm condições de escolha e os que a têm já a fazem.” (in Público, 27/08/2001).

De então para cá, a divulgação anual dos *rankings* das escolas tornou-se prática corrente, não deste ou daquele jornal, mas da generalidade dos meios de comunicação social. Apesar disso, a controvérsia não se esbateu e os critérios e parâmetros que sustentam a lista das ‘melhores’ e das ‘piores’ escolas do país continuam a revelar fragilidades, tornando-se iminente o seu desmoronamento quando se questionam as bases metodológicas de suporte e se desocultam prováveis riscos de espuriedade de inter-relações estabelecidas. Como sublinharia Rodrigues,

“Os rankings feitos com base num único parâmetro são muito limitados e pouco interessantes. No caso da seriação das escolas pelas notas dos exames é impossível saber qual o ponto de partida de cada uma, qual o desafio que teve de enfrentar para ter uma determinada média. Os rankings podem ser um exercício negativo e deturpador (...) lançando um estigma sobre escolas que têm boas práticas com casos complicados e que conseguem milagres mesmo quando estes são negativos”. (2005: 3).

Quando a comunicação social divulga anualmente o ‘seu’ *ranking* das escolas com base exclusivamente nos resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais externas de exame de final de ciclo pouco ou nada sabemos sobre muitos dos elementos contextuais que as caracterizam e afetam e com os quais as escolas têm de lidar todos os dias. Como refere Azevedo, “para construir este tipo de *rankings* é preciso saber o que se passa dentro das escolas e não olhar apenas para o output final (...) o ideal era que fosse possível analisar o valor acrescentado de cada estabelecimento de ensino [pois] com este tipo de ranking estamos a premiar quem à partida já está premiado, porque já recebe os melhores alunos” (2002: 3).

Apesar dos efeitos desta presunção errónea poderem ser “desastrosos para as instituições educativas, para os seus líderes, os seus profissionais e os seus alunos, dando origem a movimentos de culpabilização” (Pereira, 2012: 51), na roda do tempo foram ficando marcas e imagens de sucessos ou de fracassos e cimentadas impressões nas comunidades escolares e na administração educativa sobre a qualidade do trabalho pedagógico realizado. Nas televisões, na imprensa em geral, e noutras instâncias, ‘promoveram-se’ e ‘despromoveram-se’ escolas, diretores e professores, reconsideraram-se escolhas de escolas já antes feitas para a frequência dos filhos, redefiniram-se prioridades concursais, condicionaram-se olhares externos, desvalorizando ou mesmo ignorando nas mais das vezes elementos e fatores múltiplos, de contexto, de expectativa, de valorização e implicação, uns justamente atribuídos e evidenciados, outros nem por isso.

2. As políticas públicas na esfera da educação estão hoje muito orientadas e desenhadas na base de *rankings* e *benchmarks* e tendem a ser compatíveis com políticas públicas de autonomia<sup>1</sup> e prestação de contas, de autoavaliação e avaliação externa das escolas, de liberdade de escolha da escola pelos pais. Todavia, há no processo de construção da melhoria escolar e do desenvolvimento da escola fatores de contexto, de carácter demográfico, social, económico, cultural, que condicionam a prestação escolar dos alunos e das escolas e que devem ser objeto de análise<sup>2</sup>, sob pena de leituras e análises incompletas e distorcidas e de acrescidos riscos de enviesamento das perceções sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas e professores com os seus alunos.

Os resultados dos estudos realizados em diversos países e a introdução de abordagens apoiadas em modelos multinível têm contribuído para o aprofundamento de linhas de pesquisa sobre ‘os efeitos de escola’ e ‘valor acrescentado’ em função do contexto da escola e das características dos seus alunos e de

---

<sup>1</sup> As reformas relativas à autonomia das escolas na Europa estão associadas a correntes de pensamento e são uma consequência da afirmação desses movimentos em diversos países ao longo das últimas décadas. Em síntese, podemos resumir estas correntes em torno das seguintes ideias-base: autonomia das escolas associada à causa política da participação democrática (anos 80); autonomia das escolas associada à causa da descentralização política e a crenças de gestão eficiente dos fundos públicos (anos 90); autonomia das escolas como instrumento de melhoria da qualidade de ensino (pós anos 90). (Cf. Eurydice, 2007; Verdasca, 2012).

<sup>2</sup> Ver, por exemplo e a este propósito, Neto-Mendes, Costa & Ventura (2003) e também Verdasca (2002, 2013). No primeiro caso, comprova-se como o mercado das explicações influencia os resultados conseguidos pelas escolas e as respetivas posições nos *rankings*; no segundo caso, evidencia-se a estruturalidade dos resultados e a subalternidade dos efeitos de escola face à prevalência de lógicas de dominância social e cultural na escola, mas também um realinhamento das aspirações socioprofissionais decorrentes de lógicas imediatistas a que estão mais expostos os alunos oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos e pressionados socialmente. Mais recentemente os relatórios PISA 2006 e 2009 (GAVE, 2007, 2010) e CNE (2013), têm também evidenciado a influência de fatores contextuais extraescolares nas condições de aprendizagem dos alunos e nos respetivos resultados escolares e que, de algum modo, escapam ao controlo das escolas.

certo modo para um conjunto de questões que Torrecilla (2010) resume em torno de três ideias-base: consistência dos resultados, perdurabilidade dos resultados e eficácia diferencial. Por outro lado, as conclusões do PISA (2006, 2010) mostram que na maioria dos países prevalecem as variações dos resultados intraescola, ou seja, e embora variando de país para país, em cada escola continuam a observar-se grandes disparidades nos resultados dos alunos, de um modo geral, superando as disparidades de resultados entre as escolas. Em última análise, a qualidade educativa e a equidade educativa configuram duas dimensões da eficácia educativa. A primeira é aferida pelos resultados escolares de cada escola comparativamente a outras escolas; a segunda, pelas diferenças registadas entre alunos com diferentes atributos e características em cada escola.

Por outro lado, a ideia de que “O Estado precisa de saber o que a nação sabe” (Mangez, 2011: 198) faz do conhecimento e da sua gestão e, em particular, do conhecimento contextualizado, um recurso central que não serve apenas para informar os decisores políticos mas é ele próprio usado como instrumento de governação. Estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as medidas educativas, normas associadas a boas práticas, estudos, são alguns dos instrumentos mobilizados no quadro de linhas de orientação focadas no conhecimento e decisão política e como instrumento de regulação (Barroso & Afonso, 2011). Como sublinharia Mangez (*ibid.*), o *ranking* e o *benchmarking* são instrumentos associados a novas formas de definição informada de políticas, apoiadas em indicadores constantemente reinterpretados e que implicam escolhas eminentemente políticas.

3. O 3º ciclo continua a ser dos restantes ciclos do ensino básico o que regista resultados escolares mais críticos e problemáticos. Baixa qualidade do sucesso, elevados níveis de retenção e desistência, elevadas percentagens de alunos em frequência escolar com grande desfasamento etário são algumas das fragilidades relatadas em relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012, 2013) e que não só comprometem o objetivo da universalidade escolar básica sucedida consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, como deixam antever, por outro lado, dificuldades acrescidas na concretização do objetivo da expansão e alargamento do ensino secundário a todos os alunos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Em 2011, por exemplo, e também historicamente, o 3º ciclo registou relativamente aos outros ciclos do ensino básico simultaneamente a taxa de conclusão mais baixa (84,9%) e a variabilidade relativa de resultados entre as escolas mais elevada (11,7%), o que denuncia, por um lado, a persistência de níveis elevados de ineficácia diferencial escolar num ciclo de estudos decretado como básico e obrigatório desde 1986 (cerca de 15% dos alunos não concluíram no ano de 2011 o 9º ano) e, por outro, a existência de alguma disparidade entre as escolas nas taxas de conclusão de 9º ano.

Face a tais resultados, ganha particular interesse e relevância explorar metodologias e aprofundar linhas de trabalho que nos permitam contribuir para o desenvolvimento da escola a partir do conhecimento e análise dos seus resultados e das características dos agrupamentos escolares\escolas não agrupadas (unidades orgânicas públicas), fazendo interagir um conjunto de variáveis (independentes) do contexto extraescolar e do contexto intraescolar com as suas taxas de conclusão do 9º ano.

Esta opção decorreu, por um lado, do facto de o 9º ano ser o ano de escolaridade terminal do ensino básico e, por outro lado, pelo facto de a taxa de conclusão de 9º ano já incorporar, desde há alguns anos, a

classificação de exame nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática na ponderação para o apuramento final dos resultados escolares do 3º ciclo.

## Método

4. A amostra é constituída por agrupamentos escolares\escolas não agrupadas públicas do continente, doravante designados simplesmente de escolas, relativamente às quais se dispõe de informação sobre a respetiva taxa de conclusão de 9º ano (variável resultado) no ano letivo de 2010/11 e sobre as seguintes variáveis independentes do contexto extraescolar e intraescolar: número total de alunos da escola (*Nº de Alunos*), média do número de anos de escolaridade das mães (*Média\_Anos\_Habilit\_Mães*), média do número de anos de escolaridade dos pais (*Média\_Anos\_Habilit\_Pais*), percentagem de alunos no escalão A da ação social escolar (*%ASE\_A*), percentagem de alunos no escalão B da ação social escolar (*%ASE\_B*), percentagem de alunos do escalão A ou do escalão B (*%ASE\_A+B*), percentagem de professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica (*%Profs\_QE+QZP*), percentagem de mães no grande grupo de profissões 1 ou 2 ou 3 (*%Mães\_GGr\_Profis 1+2+3*)<sup>3</sup>, percentagem de pais no grande grupo de profissões 1 ou 2 ou 3 (*%Pais\_GGr\_Profis 1+2+3*), percentagem de alunos no ensino básico regular jovem (*%Basic\_Reg\_Jov*), área territorial regional onde está localizada a escola (*DRE*). As onze variáveis explicativas escolhidas para análise das inter-relações com o nível de desempenho escolar permitem identificar e analisar perfis de desempenho das escolas relacionados com o tamanho da escola (número total de alunos que as frequentam), com as densidades de capital cultural escolar e condições socioprofissionais das famílias de proveniência dos alunos (habilitações académicas das mães e dos pais e respetivos grupos de profissões), com as densidades de carência económica dos alunos e respetivas famílias de enquadramento (apoio social escolar), com a estabilidade do corpo docente (densidade de professores do quadro), com o histórico de progressão escolar e não desfasamento etário (densidades de jovens no ensino básico regular) e com a região de localização da escola.

5. As árvores de decisão constituem um método adequado para identificar, classificar e explorar estruturas complexas (Breyman *et al.*, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012), conduzindo à descoberta de relações e segmentos que permitem a classificação em determinados grupos e a formulação de regras para efetuar previsões para novos casos. O modelo classifica casos em grupos ou prediz valores de uma variável dependente (variável resultado) de variáveis independentes (preditoras) e fornece ferramentas de validação para análise de classificação exploratória e confirmatória, recorrendo a algoritmos que operam com todos os tipos de variáveis analisando grupos de dados baseados em probabilidades condicionadas e não impondo quaisquer restrições às suas distribuições.

---

<sup>3</sup> No grande grupo 1 estão integrados os quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; no grande grupo 2, especialistas das profissões intelectuais e científicas; no grande grupo 3, técnicos e profissionais de nível intermédio. (<http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents>).