



OS RANKINGS DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: EXPLORANDO ALGUNS DOS SEUS EFEITOS

Maria Fernanda Santos Martins¹
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No presente artigo reflectimos sobre alguns dos efeitos da publicação dos *rankings* na *acção organizacional* dos actores educativos da escola pública, nomeadamente em Portugal. Tendo em consideração que os efeitos dos *rankings* podem não ser lineares nem uniformes (PINTO, 2009), procuramos problematizar se os referidos *rankings* induzem efeitos de *quase-mercado educacional*. Para o desenvolvimento desta discussão, tomamos por base um estudo por nós realizado (no ano lectivo 2006/2007), junto de professores, dirigentes escolares, alunos e pais de uma escola localizada numa cidade do Douro Litoral. O quadro teórico-conceptual que sustenta a interpretação dos dados obtidos provém de diferentes abordagens conceptuais, embora de forma articulada. Por um lado, mobiliza-se conceitos da sociologia da educação crítica e, por outro, da sociologia das organizações educativas. A partir daqui, podemos afirmar que os *rankings*, ainda que não de modo exclusivo, contribuem para a emergência de processos de *selecção social e académica* dos alunos e de *concorrência* entre escolas; neste último caso, ganha expressão situações que classificamos como estratégias de *promoção* da escola e de *fabricações* (BALL, 2002). Práticas essas que enquadramos na imagem de escola enquanto organização de tipo *organicista*.

Palavras-chave: *rankings* das escolas, fabricações, selectividade social e académica dos alunos, imagem organicista de escola.

SCHOOL RANKINGS IN PORTUGAL: EXPLORING SOME OF THEIR EFFECTS

Abstract

In this article we have taken into account some of the effects of the publishing of the *rankings* on the *organizational action* of the public school educational

¹, Doutora em Educação, Organização e Administração Escolar, Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Educação, Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar da Universidade do Minho, Departamento de Ciências Sociais da Educação. E-mail: fmartins@e.uminho.pt



actors, namely in Portugal. Bearing in mind the fact that the effects of the *rankings* may neither be lineal nor uniform (PINTO, 2009), we attempt to question whether the referred *rankings* produce *educational quasi-market* effects. To further this discussion, we based ourselves on a study (during the school year 2006/2007) conducted by us on teachers, school administration, students and parents in a school in a city belonging to the area of Douro Litoral. The theoretical-conceptual frame that supports the interpretation of the gathered data comes from different conceptual points of view, although in an articulated form. Both sociological concepts of the critical education and sociological concepts of Sociology of the educational institutions are called upon. Based on the interpretation of the gathered data, we came to a conclusion that, although not exclusively, the *rankings* contribute to the emergence of processes of *social* and *academic selection* of students and *competition* among schools; as for the latter case, situations stand out that we classify as *school image promotion and fabrication* (BALL, 2002). We encase those behaviours in the school image while an institution of *organicist* type.

Key words: school rankings, fabrication, social and academic selection of the students, school organicist image.

OS RANKINGS DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: EXPLORANDO ALGUNS DOS SEUS EFEITOS

1. Efeitos da publicação dos *rankings* e a imagem organizacional de escola: um olhar bifocal

Em países tidos como *centrais* (designadamente a Inglaterra e os Estados Unidos da América) observamos, nos finais da década de oitenta e durante a década de noventa do século passado, a introdução de políticas designadas de *quase-mercado educacional* (LE GRAND, 1996). Essas caracterizam-se pela combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público*. Tal combinação, na perspectiva de Afonso (1998, p.160),

“explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo”.

Na perspectiva de Ball (2002), com estas reformas procura-se produzir uma *cultura de performatividade competitiva*, na qual se inclui a



produção de *fabricações/gestão da impressão*. Estas reformas contribuem ainda para o (re)surgimento de processos de *selecção social e académica* dos alunos (BALL, 1995).

Importa esclarecer, na esteira de Ball (2002, p. 4), que a *performatividade* “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações, exposições como meios de controlo, atrito ou mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção”. Consideramos que a publicitação dos resultados escolares, através dos *rankings* das escolas², é um factor de indução da referida cultura, uma vez que submetem as escolas a “situações de competitividade, hierarquização e selecção entre escolas, alunos e professores” e ainda, contraditoriamente, resulta “numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativamente periféricas), ao invés da realização do tão invocado princípio da descentralização e da autonomia” (LIMA, 2002a, p. 27).

Estas *lógicas* encontram os seus fundamentos noutros sectores da sociedade, sendo estes então agora aplicados ao domínio da educação pública, na medida em que na óptica de Ball (2002, p. 8), “A instalação da nova cultura competitiva envolve o uso de uma combinação, devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional. Isto advém não só da teoria económica recente como também de várias práticas industriais”.

Neste contexto, ganha particular relevância a produção de *fabricações/gestão da impressão*. No âmbito destas, será de referir, em primeiro lugar, a inexistência de consenso entre os autores sobre que escolas recorrem a tais práticas. Por exemplo, autores como Gewirtz, Ball & Bowe (1995, p. 126) afirmam que as escolas de um modo geral sentem necessidade de se tornarem mais atractivas aos consumidores, reflectindo-se nas mensagens que comunicam ao ‘mundo exterior’ e precisam criar uma imagem apelativa aos pais, ou seja, independentemente da posição que as escolas ocupam no *quase-mercado educacional* (entendemos que um indicador dessa posição são os *rankings*). Contrariamente, para Van Zanten (2006) são as escolas *mal* posicionadas que procuram, através de estratégias de *promoção da escola* e de *gestão da impressão*, neutralizar essa posição.

Apesar desta questão, o que nos interessa é o facto de se verificar tais práticas no contexto da publicitação dos resultados. Desta forma, parece-nos não lhes ser alheia a *competição* induzida pelos *rankings*. Portanto, no cenário identificado,

² Como esclarece Resende (2006, p.142) por *rankings* “entende-se uma técnica estabelecida para divulgar uma lista ordenada de organizações em termos do seu desempenho”. No caso das escolas, os *rankings*, tabelas/listas, “são elaborados tendo como base dados em bruto, isto é, a percentagem de alunos que obtêm classificação positiva/passam nos exames num determinado nível escolar. Em Portugal, os *rankings* são feitos a partir de resultados das classificações dos alunos nos exames do décimo segundo ano, enquanto que na Inglaterra são utilizadas as classificações atribuídas aos alunos nos exames, destinados à obtenção do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE)”.



“as escolas se tornaram muito mais atentas e conscientes da ‘necessidade’ de organizar cuidadosamente as formas através das quais se ‘apresentam’ aos pais actuais ou potenciais, usando publicações promocionais, eventos escolares, ‘produções’ escolares, noites abertas, semanas abertas, páginas da internet e a cobertura de acontecimentos pela imprensa local” (BALL, 2002).

Na mesma linha de pensamento, Barroso & Viseu (2007, p.136) referem que a competição entre escolas faz com que as energias e os recursos da direcção das escolas se esgotem em estratégias promocionais e de *marketing* para atrair os *melhores alunos*. O objectivo de tais actividades consiste em tornar as escolas “mais visíveis no mercado local” (VAN ZANTEN, 2006, p. 201).

Mas, para além da importância da identificação de tais *estratégias entre escolas públicas*, factor igualmente relevante prende-se com o facto de lhes estar subjacentes dimensões das *fabricações/gestão da impressão*, no sentido atribuído por Ball (2002, p.16). Na óptica deste autor, as *fabricações* consistem numa

“fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada.(...). (...) exclui outras coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou transmitido”.

O autor afirma com veemência que a fabricação “É uma traição mesmo, um desistir das exigências da autenticidade e do empenho, um investimento na plasticidade. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade” (*ibidem*).

Finalmente, emergem nestas lógicas competitivas *processos de selecção social e académica* de alunos, na medida em que as escolas procurarão atrair estudantes mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (BALL, 1995, p. 204). Na óptica do autor,

“Uma política baseada na nota bruta serve para reforçar a seletividade dos estudantes de acordo com a capacidade, em escolas muito procuradas, e subordina a melhoria dos padrões educacionais à reprodução da vantagem relativa em relação a outras trocas de mercado – isto é, o mercado de trabalho. Aqui, as ‘melhores’ escolas não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e seleccionar sua clientela convenientemente” (*idem*, p. 209).



Quer os processos de *selecção social e académica* dos alunos, quer de *fabricação/gestão da impressão* abrem espaço a uma interpretação organizacional e, nesse sentido, procuramos fazer um exercício de identificação das imagens organizacionais que contextualizam e que, sobretudo, conferem sentido às práticas mencionadas (LIMA, 2002a, p.17).

Assim sendo, na nossa óptica, tais práticas enquadram-se na concepção de organização enquanto *organismo* (MORGAN, 1996), especificamente no que se refere à *ecologia das organizações*. Como menciona Morgan (1996, p. 69), “essa visão da ‘população-ecologia’ da organização coloca a teoria da evolução de Darwin exatamente no centro da análise organizacional”. Explica o autor que nesta teoria

“As organizações, como organismos da natureza dependem, para sobreviver, da sua habilidade de adquirir adequado suprimento de recursos necessários ao sustento da existência. Nesse esforço tais organizações enfrentam a competição de outras organizações e, uma vez que comumente exista escassez de recursos, somente os mais adaptados sobrevivem”.

Selecção de alunos, *fabricações/gestão da impressão* mais não são do que variações que “podem conferir uma vantagem competitiva no processo de sobrevivência. Essas variações mais ajustadas apresentam, então, melhor probabilidade de *selecção*” (*ibidem*). Trata-se, assim, de situações de adaptação às lógicas de *quase-mercado educacional*, através da alteração e produção de novas práticas com o objectivo da competição, o que permite a sobrevivência de algumas escolas ou mesmo o triunfo de umas sobre as outras.

Apesar de há muito esta imagem ser alvo de crítica quando aplicada às organizações, nomeadamente ao caso da escola pública, o que é facto é que os defensores dos *rankings* das escolas mais não estão do que a conceber as organizações escolares como organismos que mais tarde ou mais cedo se adaptarão a esse contexto, ou seja, entrarão em competição umas com as outras.

2. As especificidades da publicação dos *rankings* das escolas em Portugal

Realizada esta discussão, importa referir que não nos parece rigoroso estabelecer um *paralelismo* entre as políticas educativas dos *países centrais* e as políticas educativas portuguesas (AFONSO, 2008 e LIMA & AFONSO, 2002). Aliás, como salienta Afonso (1998) a propósito das políticas educativas da década de oitenta e noventa, o *neoliberalismo* em Portugal, no sector da educação, assume uma *versão mitigada*, por referência a outros contextos. Neste sentido, nem todos os vectores que o constituem tiveram tradução na realidade portuguesa. Mas, de entre estes, o vector da publicitação



dos resultados, através dos *rankings*, é aquele que ganha alguma expressão em Portugal (MARTINS, 2009).

Contraditoriamente com a retórica da autonomia, em 1996 o governo socialista introduz os exames nacionais, ausentes há duas décadas. Tais exames são introduzidos no final do ensino secundário e consistem em provas sumativas estandardizadas (AFONSO, 2009)³. A existência deste tipo de exames é uma condição essencial para que os *rankings* das escolas sejam produzidos. Como afirma Afonso (idem, 20) são “os resultados destes exames externos estandardizados que constituem a base para a organização de *rankings* das escolas”.

Contudo entre a implementação dos exames, em 1996, e a publicação dos primeiros *rankings*, em 2001, o governo socialista não constituiu nenhum *ranking*, bem como resistiu a fornecer, nomeadamente à comunicação social, os dados necessários para tal. No ano de 2000 registam-se fortes pressões pela imprensa junto do governo no sentido de conhecerem esses resultados e, assim, inicia-se na imprensa um debate nesta matéria.

Neste debate, o director do jornal *O Público* defende a publicação dos *rankings* e aponta para a importação da situação inglesa. Nas suas palavras: “Anos a fio o Público tem solicitado ao Ministério da Educação a divulgação dos dados sobre as provas nacionais do 12º ano, dados que permitiram estabelecer um ranking nacional, ou por distrito, ou por concelho. É isso que sucede em Inglaterra” (Jornal *O Público*, 28/12/2000, p.21). Numa primeira fase, este governo (que tinha na pasta da educação Augusto Santos Silva), embora promova os exames nacionais do 12º ano, rejeita fornecer os dados sobre esses mesmos exames⁴. Desse modo, seguindo o raciocínio de Afonso (2002, p. 33), a propósito de uma análise às políticas dos governos socialistas, este executivo revela alguma ambiguidade, “(...) valorizando e concretizando os exames nacionais e as provas de aferição, mas resistindo à publicação dos *rankings* enquanto mecanismo discriminatório de promoção de efeitos de quase-mercado no sistema educativo”.

Porém, o referido governo socialista, não teve nesta matéria uma actuação homogénea durante este ciclo governativo, na medida em que, na sequência desta recusa, já em 2001, o Ministério da Educação, agora sob a tutela de Júlio Pedrosa, viria a fornecer à imprensa os dados em bruto dos

³ O ensino secundário é constituído pelo 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

⁴ Essa rejeição por parte do referido ministro é clara no extracto da entrevista que se apresenta: “ (Entrevistador) Posso saber se a escola ao lado tem um resultado diferente? Posso comparar, posso saber se a outra escola tem menos problemas?” - (Ministro.) “Pode comparar com os resultados nacionais. Mas não tem acesso aos resultados escola a escola e não classifica escola a escola. Há uma grande discussão doutrinária à volta desta questão, mas é assim que nós entendemos”. (Entr.) “Mas isso vai contra o princípio da transparência da administração pública” - (Minis.) “Não. Vai é contra o princípio do estabelecimento de *rankings* de escolas (...). A orientação do Ministério não é classificar escolas nem fazer o *top ten*. Nem fazer juízos definitivos sobre as escolas, a procurava disparava! Teriam que fazer turmas bastante maiores ou fazer uma selecção, ou seja, ganhando à partida o que deviam ganhar à chegada” (Jornal *O Público*, 18/03/2001, p. 3).



exames nacionais. Portanto, a emergência da publicação dos *rankings* na imprensa ocorreu, ainda, durante a legislatura do PS.

Nesse sentido, e seguindo a linha de pensamento de Ball (idem, 4), o Ministério da Educação, enquanto agente de gestão central, passa a ter um novo papel: *a produção de informação*⁵. Como reverso da medalha, o Ministério da Educação parece não ter dado grande importância à publicação dos *rankings*, uma vez que a tutela nunca exerceu qualquer actuação junto das escolas, quer estas tenham obtido *bons* ou *maus* resultados nos referidos *rankings*, contrariamente à situação de outros países, que adoptaram políticas neoliberais⁶.

Com efeito, para nós, esta situação assume-se como bastante complexa. O grau de complexidade aumenta se considerarmos que, apesar da *aparente* indiferença do Ministério da Educação, da maior ou menor expressão destes vectores mercantis, da diversidade de instâncias que os proclamam, entre outros aspectos, todos estes factores contribuem para a emergência, na realidade nacional, de uma nova narrativa em torno da educação escolar pública, uma *nova ordem cultural*, diria Gentili (2000, p. 232). A partir daqui, as narrativas do *quase-mercado educacional* desempenham o seu papel junto de todos quantos, que de algum modo, têm relação com a escola pública do ensino não superior: começam a *povoar* os seus *discursos* e os seus *universos simbólicos* e a induzir a sua *acção* nesse sentido.

No executivo que se seguiu ao Partido Socialista, a coligação Partido Social Democrata/Centro Democrático Social-Partido Popular (CDS-PP), assistimos a valorização pública dos *rankings* das escolas, nomeadamente pelo seu ministro David Justino. Inclusive, este ministro na arena parlamentar defendeu a “(...) obrigatoriedade de divulgação, junto da opinião pública, dos resultados do 12º ano de escolaridade, por *escola* e por *disciplina*, com a finalidade de proporcionar o ‘conhecimento geral sobre o sucesso e insucesso escolares no ensino secundário’” (SÁ, 2004, p. 355).

⁵ Diferentemente da realidade portuguesa, na qual são fornecidos os dados em brutos das provas nacionais do 12º ano de escolaridade, noutros países, a publicação dos resultados de cada escola é realizada pelo governos e os *rankings* são produzidos pela imprensa. Como esclarece Resende (2006, p. 167), tal publicação “(...) veio a acontecer a 19 de Novembro de 1992, na Inglaterra, Escócia e Países de Gales, surgindo na forma de uma lista de escolas, ordenadas de forma alfabética, contendo detalhes sobre os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais para obtenção do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), produzida pelo Departamento de Educação. Os meios de comunicação social têm utilizado essa informação para ordenar as escolas da melhor para a pior de acordo com resultados dos seus alunos nesses exames”.

⁶ Por exemplo, Lima (2002b, p. 42) refere que na Inglaterra, “Tony Blair, relativamente às escolas que ficaram mais de um, dois ou três anos nos últimos lugares dos rankings da avaliação, simplesmente concessionou essas escolas à iniciativa privada”. E, ainda, estes surgem associados ao financiamento das escolas, bem como à liberdade de escolha. Como afirma Resende (2006, p.166) referindo-se ao *ranking*: “Este originou a competição entre escolas por alunos devido ao sistema de financiamento calculado em função do número de discentes aí matriculados (e que os acompanha na sequência de mudança de estabelecimento de ensino), a liberdade de escolha da escola pelos pais, a matrícula livre e a diversidade de oferta educativa”.



Também o CDS-PP, “(...) apesar do seu desempenho discreto em termos de intervenção no debate, expressou frequentemente a sua concordância com as posições assumidas pelos oradores sociais democratas” (idem, p. 356).

Desse modo, David Justino, no cargo de Ministro da Educação, encomenda um estudo à Universidade de Lisboa, coordenado por Sérgio Grácio, destinado à elaboração de um ranking. Os resultados deste são divulgados em 2002. A novidade nestes *rankings* consiste no facto de serem tomados como indicadores não só o resultado das classificações internas como o das classificações de exame, mas introduzindo como variável o contexto socioeconómico do concelho em que a escola se situa.

Mesmo assim, tal estudo foi contestado por diferentes sectores da sociedade portuguesa. Foi alvo de críticas, nomeadamente de carácter técnico, mas também outras se lhe apresentam de carácter *político*, nas quais se questiona qualquer tipologia de *rankings*.

Nos anos que se seguem, em 2003 e 2004, será retomada pela coligação a divulgação apenas dos dados em bruto. Na sequência, nos XVI e XVII governos liderados pelo Partido Socialista, mantém-se a divulgação dos dados em bruto dos exames nacionais.

No entanto, reafirmamos que, apesar de os *rankings* não assumirem uma *feição coerciva*, não devem ser subestimados já que na nossa óptica contribuem para um processo de mudança do *universo simbólico*, trazendo, por sua vez, mudanças no plano da acção dos actores afectados por estes no sentido de lógicas de quase-mercado muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias, “(...) que desvalorizam a escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da *pluralidade de excelências*, da justiça educacional e da cidadania democrática” (AFONSO, 2009, p. 23).

A partir daqui, e apesar das diferenças que se possam evocar partimos do pressuposto que também entre nós a publicação dos *rankings* se constitui num factor de *pressão* para a *competição* entre escolas públicas; por outras palavras, induz efeitos de *quase-mercado*.

De seguida, apresentamos o estudo que desenvolvemos, no ano lectivo de 2006/2007, junto de um conjunto de actores escolares de uma escola do ensino secundário, localizada no Douro Litoral, recentemente criada (em 2003). Por razões de anonimato atribuímos-lhe a designação de Escola Nova Arcos.

3. Os actores organizacionais escolares e o contexto de *interdependência* da Escola Nova Arcos



Os dados que a seguir se apresentam foram recolhidos através de *entrevistas semi-directivas*⁷ realizadas a diferentes actores da Escola Nova Arcos que se enquadram num estudo mais amplo, num *estudo de caso* (cf. MARTINS, 2009). Importa referir que a escola envolvida neste *estudo* se encontra, na nossa óptica, num contexto propício às *pressões competitivas* induzidas pela *publicação dos rankings* das escolas, uma vez que, para além de haver na mesma cidade uma outra escola do ensino secundário (atribuímos-lhe a designação de Escola Velha), há na cidade vizinha, apenas a poucos quilómetros, outras duas escolas do ensino secundário que designamos de Liceu e a outra de Escola Técnica⁸.

Assim sendo, realizámos um total de catorze entrevistas a actores educativos (professores, pais, alunos e representantes locais) com assento nos órgãos de administração da escola em causa (Assembleia de Escola (AE), Conselho Pedagógico (CP) e Direcção Executiva (DE)⁹. Em todos os casos,

⁷ Quanto às entrevistas, optámos por entrevistas *semi-directiva*. Quivy & Campenhoudt (1998, p.192) definem esta modalidade de entrevistas como não sendo inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. No caso das entrevistas realizadas, dispúnhamos de uma série de perguntas-guias, enquadradas em tópicos temáticos que orientavam as entrevistas, permitindo ao entrevistado falar abertamente sem, no entanto, perdermos de vista os objectivos da entrevista e reencaminhá-la, se necessário, nesse sentido.

⁸ Como esclarece Vieira (2007, p. 281) “É certo que em todos os contextos urbanos de média e grande dimensão existem várias ofertas de escolas, podendo aí, de facto, ocorrer fenómenos de segregação da população escolar entre os vários estabelecimentos de ensino. É certo, também, que se verificam significativas variações regionais a este propósito, decalcadas dos próprios contornos da distribuição da população nacional no espaço – as regiões autónomas dos Açores e da Madeira e a região do Alentejo destacam-se pelo menor índice de concorrência escolar demonstrado. Mas o que desta análise se conclui é, decididamente, o carácter de generalização abusiva com que o tema tem sido tratado entre nós, o que oferece um retrato distorcido da realidade”.

⁹ Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, A Assembleia de Escola é: 1- A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.; 2 – A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.; 3 – Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola. O conselho Executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes. De entre as suas competências destacamos apenas algumas como: submeter à aprovação da Assembleia o Projecto Educativo, depois de ouvido o Conselho Pedagógico; Definir o regime de funcionamento da escola; Distribuir o serviço docente e não docente. Finalmente quanto ao Conselho Pedagógico O Conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Neste deve estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.



tivemos autorização para o registo magnético das entrevistas que foram, posteriormente, integralmente transcritas. Os seus conteúdos e objectivos foram previamente explicados. As entrevistas tiveram uma duração entre hora e meia e quatro horas; nalguns casos, foi necessário realizar a entrevista em duas sessões, por vezes, em dias diferentes. Por isso mesmo, todas as entrevistas, para além de exigirem muito tempo e dedicação, exigiam-nos aspectos relacionais e cuidados a ter em consideração. Assim, procurámos que os nossos entrevistados estivessem à vontade e falassem livremente dos seus pontos de vista e, ainda, procurámos comunicar o nosso interesse nos seus depoimentos, mantendo-nos atentos e dando sinais disso mesmo (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 136).

A faixa etária dos docentes entrevistados situa-se entre os 39 e os 65 anos, mas sendo que a maior parte destes situa-se entre os 45-50. Em termos de tempo de serviço, a maior parte apresenta mais de 30 anos. Este grupo de entrevistados está colocado na escola há 3 anos, ou, pelo menos, 2 anos. Quanto aos demais entrevistados, no caso dos representantes dos alunos, um tinha 19 anos e a outra 17, enquanto que os dois representantes dos pais tinham 39 anos e 44 anos, respectivamente, um apresentava como habilitações literárias o 12º ano de escolaridade e a outra uma Licenciatura em Línguas. Finalmente, o representante dos interesses locais na Assembleia de escola era director de uma rádio local.

4. Alguns efeitos dos *rankings* das escolas

Nesta apresentação e interpretação dos dados mobilizamos extractos das entrevistas realizadas que consistem em unidades de significado. Nesses procuramos respeitar o desenvolvimento do pensamento dos entrevistados, mas procedendo-se a correcções gramaticais e sintácticas necessárias.

Da análise aos discursos dos entrevistados encontramos fortes indícios de que a publicação dos *rankings* das escolas constitui, entre algumas escolas daquele contexto, um instrumento de *pressão* para a *competição*. Esta ganha expressão na *selecção social e académica dos alunos*, bem como em estratégias de *promoção* da Escola Nova Arcos e até mesmo na produção de *fabricações/gestão da impressão*.

4.1. As escolas e a *selectividade social e académica* dos alunos ou como 'arrebanhar as melhores cabeças'

Como mencionámos, na maior parte das vezes, as alterações das práticas induzidas pelos *rankings* não contribuem para a democratização da escola pública. Enquadra-se neste cenário o facto de os *rankings* fomentarem um sentimento de competição entre escolas. Senão atentemos no depoimento que se segue:



“Hoje, hoje, basta falarmos nesta zona aqui de [nome da cidade] (...) não faço ideia entre professores, mas que acontece muito entre alunos, um confronto, nós somos melhores porque somos da escola da cidade e vocês são piores, e são menos e são mais fracos, porque são da Escola Nova Arcos. Sem dúvida é isso. (...) eu, o ano passado, fui, por curiosidade, fui ver no ranking das escolas, em que lugar estava a nossa, a nossa não aparecia nem nas primeiras seiscentas e a Escola Velha estava na cento e tal. Portanto (...) deve ser mais por este prestígio dos rankings...” (entrevista n.º 10 representante dos alunos na AE).

Por outro lado, os *rankings* induzem em escolas melhor posicionadas (e, conseqüentemente, mais desejadas pela *clientela*), práticas de discriminação de alunos; ou, por outra, a seleção de potenciais *bons clientes*. Registam-se situações nas quais as escolas são frequentadas quase exclusivamente por alunos pertencentes a grupos sociais, culturais e económicos favorecidos. Este não é o caso da Escola Nova Arcos, como refere uma das professoras entrevistadas: “Não, não vamos andar aqui, nesta escola, a seleccionar alunos”, (entrevista n.º 4 professora CP). Há, inclusive, uma tendência para a frequência de alunos das zonas circundantes, designadamente freguesias semi-rurais, sendo a população aí residente classificada, pelos entrevistados, como possuindo baixo nível cultural, tomando como indicador o nível de escolaridade dos pais¹⁰. Mas, identificam noutras escolas práticas de selecção:

“As escolas básicas não concorrem por nada... os alunos... estão lá todos. As escolas secundárias concorrem...O Liceu concorre por prestígio, gosta de ter os meninos da elite. (...). Eu acho que no antigo liceu há uma apetência para os meninos ‘da alta’. (...) A Escola Liceu recusa alunos. (...). Isso mostra o que faz o ranking” (entrevista n.º 3 professora do CP);

“Porque o Liceu escolhia os alunos. Ia ao nono ano, à escola do Ciclo, procurar os melhores. Por isso, tem melhor ranking, todos têm sucesso, todos têm. Pronto, e eu acho que é um pouco por isso” (entrevista n.º 1 ex-presidente do CE);

“(as escolas) estão a funcionar no sentido de roubar, entre aspás, clientela. Já houve, já houve na Escola Velha inclusive roubos de clientelas a turmas do nono ano, ficaram com as três melhores turmas dos nonos anos, que depois vão ser décimos anos deles; deixando o refugio, entre aspás, para a Escola

¹⁰ Por exemplo, afirmações como: “Esta escola recebe alunos de famílias com pouca instrução” (entrevista n.º 5 professora CP). Ou ainda, referências aos resultados académicos dos alunos: “são alunos trabalhadores medianos. Não têm, por exemplo, a matemática não têm muitas explicações, são alunos de 12, 13, mas alunos sem explicações. Nós não temos essa máquina por detrás”.



Nova Arcos (...). (...) uma escola como o antigo liceu que é uma escola onde é sobejamente conhecida por tentar, tentar, pela borda, deitar fora alunos; os pobres ou com menos rendimento acadêmico, nem os deixam entrar e, portanto, fazem convites durante o verão a determinadas famílias para que os filhos sejam lá inscritos, onde se arrebanham as melhores cabeças, se faz captação de valores e, portanto, não são muito diferentes das firmas, a nível planetário...” (entrevista n.º 7 professora AE).

Face a estes discursos parece-nos não estarmos muito distantes da situação identificada por Ball (1995, p. 209), já aqui referida, de que “Uma política baseada na nota bruta serve para reforçar a seletividade dos estudantes de acordo com a capacidade, em escolas muito procuradas (...). Aqui, as ‘melhores’ escolas não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e selecionar sua clientela convenientemente”.

Simultaneamente, na esteira do pensamento de Tardif & Lessard (2008, p. 266), os mecanismos de selecção dos *bons alunos*, oriundos de *boas famílias*, acabam por contribuir para que estas escolas sejam concebidas como prestadoras de serviço a públicos determinados, ao invés de se apresentarem como um serviço público. Acrescenta-se, ainda, que os *rankings* parecem ter o efeito indesejável de “(...) premiarem e legitimarem as práticas discriminatórias das escolas que seleccionam ilegalmente os seus alunos” (AFONSO, 2006, p. 92). Este é também o sentido do depoimento que se segue:

“No Liceu, há aquela preocupação de serem uma panóplia de bons alunos, para que se possa dar o nome à escola, para a escola ser conceituada, para a escola estar bem colocada no ranking. É evidente, não é?” (entrevista n.º 9 representante dos pais AE).

Por outro lado, estes extractos denunciam a interiorização pelos professores das regras do *quase-mercado*, na medida em que na sua linguagem mobilizam termos típicos do mundo *mercantil e empresarial*, tais como: *clientela, empresas, candidatos, resultados, firmas*.

Em jeito de síntese parcial, com a publicação dos *rankings*, registam-se sinais de que se começa a desenhar um novo espaço de interdependência entre as escolas destas duas cidades vizinhas, pautado por processos de selecção dos *melhores alunos*, nomeadamente por parte de estabelecimentos de ensino com excesso de *procura*.

4.2. Estratégias de promoção da escola: ‘fazer o charme que se puder’

Como sinalizámos anteriormente, a *publicação dos rankings* constitui, para algumas escolas, uma forma de atracção de alunos; por outro lado, as escolas *não certificadas* por este instrumento, procuram desenvolver



estratégias alternativas de atracção, embora também enredadas em lógicas de *quase-mercado*, como é o caso das estratégias de *promoção/publicidade da escola*. Estas ganham ainda maior significado num contexto em que se assiste à diminuição do número de alunos e, também, no contexto específico da Escola Nova Arcos, por se tratar de uma escola recentemente criada. Assim, deparamo-nos com práticas que consistem em iniciativas deliberadas de *promoção/publicidade da escola*¹¹. Com este objectivo, de tornar mais visível a Escola Nova Arcos no *quase-mercado* local, esta promoveu visitas dos alunos do 3º ciclo às suas instalações¹², tendo organizado uma apresentação efectuada pelos professores sobre a história (recente) da escola e dos seus cursos:

“É assim, no ano passado, vendemos a escola. Vieram cá os alunos da escola do 3º ciclo, fizemos-lhes uma recepção de luxo, quase tivemos a escola do 3º ciclo em peso. Enquanto que eles foram à Escola Velha e ninguém lhes ligou, ninguém lhes deu lanchinho nem nada. (...). Agora, vamos fazer no final do ano uma... virão várias escolas, para mostrar as condições, como é que isto funciona, e não sei quê. (...) Eu estou nelas (nas actividades de apresentação) e é para promoção, claro, mas é muito para promoção exterior” (entrevista n.º 3 professora do CP);

“Eu, como Coordenadora, vim aqui. Tinha aqui umas coisinhas que tinham sobrado do Dia X.(...) Tínhamos feito os direitos na língua x e na língua y e então peguei, enfim, numa cesta e andei a distribuir aos meninos, enfim, tentando ser simpática e mostrando a boca até às orelhas. E foi a minha participação. (...) Foi voluntária, pronto! Mas sei que deram um lanchinho e fizeram um *powerpoint* para mostrar aos que não conheciam. Depois, ouvi os comentários. (...) E achei que os miúdos, que compararam com a Escola Velha, disseram que aqui foram melhor recebidos, mais bem recebidos e que tinha sido mais engraçado” (entrevista n.º 5 professora CP).

¹¹ Alguns entrevistados referiram que as escolas se preocupam com a sua imagem: “Portanto acho que as escolas se preocupam muito com a imagem. Se não, não faziam um *site*. (...) As escolas hoje, de certeza, que estão muito preocupadas com a imagem” (entrevista n.º 13 representante da rádio AE); “Eu acho que a imagem sempre, sempre preocupou. Sempre preocupa, é natural isso. Acontece com toda a gente, até com as famílias, não é? Bom, agora, actualmente, o problema da imagem tem outra dimensão. É que da imagem depende a inscrição dos alunos” (entrevista n.º 1 ex-presidente do CE); “Voltamos outra vez aquela lógica das empresas..., quer dizer, a imagem vende a escola” (entrevista n.º 8 professora AE), “acho que têm [as escolas] de se preocupar porque a opção de escolha de uma escola passa pela imagem que essa escola passa para o exterior, não é?” (entrevista n.º 9 representante dos pais AE).

¹² O 3º Ciclo do Ensino Básico é constituído pelo 7º, 8º e 9º ano de escolaridade e funciona em escolas fisicamente separadas das do ensino secundário.



Noutros casos ainda, elementos da Escola Nova Arcos dirigem-se às escolas do 3º Ciclo, com recursos materiais, como folhetos e *powerpoint*, mostrando em imagens e texto o que a 'escola tem de melhor'. Nas palavras da ex-presidente do CE:

“Há algumas estratégias. Uma delas é ir às escolas levar um *powerpoint*, uns folhetos¹³ e, especialmente, o *powerpoint* em que se veja a escola (...). E eu penso que ela tem de continuar a apostar, porque não há, isto é, não há crescimento da população escolar e, portanto, tem de continuar a apostar em manter uma certa frequência. E daí, ter que fazer o *charme* que se puder fazer” (entrevista n.º 1 ex-presidente do CE).

Também se regista a preocupação em *promover/publicitar* a Escola Nova Arcos em espaços públicos. A este propósito, citamos as palavras de dois entrevistados:

“(...) vi no meio de uma localidade várias publicidades, uma publicitação muito mais visível aos nossos cursos. (...) nos cafés, cartazes já com algum tamanho, quer dizer que devem ter gasto algum dinheiro com aquilo no sentido de publicitar os cursos” (entrevista n.º 7 professor AE);

“(...) eu posso dizer-lhe que pela primeira vez que estou na rádio, e estou na rádio há nove anos, sou gerente da rádio há nove anos, quase dez, e pela primeira vez aquela escola [apontou para a escola do 3º Ciclo situada em frente à Escola Nova Arcos] fez publicidade paga, publicidade paga! Um *spot* a anunciar os cursos, destes cursos, agora, profissionais. (...) E outras escolas têm cartazes afixados em [nome da cidade] a anunciar estes cursos. Portanto, isto quer dizer o quê? Quer dizer duas coisas, uma que, no passado, não se afixavam cartazes nos cafés. [...]. A outra está relacionada com a concorrência, portanto, as escolas querem divulgar lá para fora. Portanto, se eu sou presidente desta escola e quero fazer maior divulgação, quero que os alunos venham para cá, quer dizer...” (entrevista n.º 13 representante da rádio AE).

Neste sentido, as palavras de Ball (2002, p. 17) podem ser aplicadas ao caso da Escola Nova Arcos, uma vez que, a partir destes testemunhos, esta escola, parece estar muito mais atenta e consciente da *necessidade* de organizar cuidadosamente as formas através das quais se *apresenta* aos pais actuais ou potenciais.

Para além de alguns destes entrevistados considerarem que estas actividades consistem mesmo numa estratégia de *publicidade* da escola,

¹³ Relativamente aos prospectos, assistimos ao processo de *abrilhantamento*, uma vez que, inicialmente, no ano lectivo 2005/2006, era a preto e branco e, no ano seguinte (2006/2007), passou a ser a cor (GEWIRTZ, BALL & BOWE, 1995).



parece-nos que encontramos nesses depoimentos aspectos enquadráveis nas *fabricações* (BALL, 2002). Desde logo porque se fabrica uma versão da escola para um “dia específico”, o que fica evidente na utilização de expressões como “recepção de luxo”, “oferta de um lanche”, “tentando ser simpática e mostrando a boca até às orelhas”, “fazer o *charme* que se puder fazer”; cria-se, assim, uma *situação de fachada/atracção* para o exterior da escola.

Portanto, consideramos que nestas iniciativas se encontra subjacente o *poder* dos actores em seleccionarem as dimensões da escola à qual se quer dar *visibilidade* e, ainda, criarem *situações artificiais* que podem não ter tradução no quotidiano da escola.

Nesta trama, como refere Ball (2002, p.8) “a sobrevivência no local do [quase-] mercado educacional torna-se a nova base de um objectivo comum – o pragmatismo e o auto-interesse, mais do que o julgamento/avaliação profissional e ética, são a base para novos jogos de linguagem organizacional”¹⁴.

As situações anteriormente descritas conduzem-nos, ainda, a uma outra reflexão: a *promoção* da escola e a produção de *fabricações/gestão da impressão* obrigam à dispensa de *tempo* e *energia* da presidente, da vice-presidente do órgão de gestão e dos professores envolvidos, ficando mais reduzidas as possibilidades de estes se dedicarem a outras actividades de carácter pedagógico (por exemplo, a preparação de aulas). Estas actividades promocionais implicam a dispensa de alguns recursos económicos quando, como referem alguns professores nas entrevistas realizadas, um dos principais problemas da escola é justamente a falta de recursos económicos¹⁵.

Face a isto, podemos afirmar tratar-se de conceber *novos papéis* quer para o presidente e vice-presidente do órgão de gestão da escola, quer para os professores:

“Há muitos professores que - e eu penso que cada vez mais - cada vez mais professores se vão aperceber disso, sobretudo os mais velhos, os que estão, são da casa, estão na escola, que vivem a escola, cada vez mais estão empenhados em desempenhar essa função de prospectores, de publicitários da sua escola. (...) é importante tentar envolver os membros do Conselho Pedagógico nessa, enfim, mostrar-lhes a pertinência dessa publicidade, vá lá, dessa projecção” (entrevista n.º 5 professora CP);

¹⁴ Uma das professoras entrevistadas considera claramente a publicidade à escola uma estratégia de sobrevivência, nas suas palavras: “as escolas estão a fazer-se anunciar, não só pela informação dos cursos. Nalguns casos é a informação para as pessoas saberem, noutros casos é uma tentativa desesperante de sobreviver, publicidade!” (entrevista n.º 8, professora AE).

¹⁵ A este propósito, citamos dois extractos exemplificativos da situação mencionada: “mas também não há dinheiro. E depois ouve-se muito isso... eu não percebo, que não estou no Executivo, mas noto que, qualquer coisa que se quer fazer, eles não têm dinheiro, nunca há dinheiro, não é?” (entrevista n.º 3 professora do CP); “as escolas, de uma forma geral, estão numa situação... Não há dinheiro para nada” (entrevista n.º 8 professora AE).



“E o papel do [Conselho] Executivo, é também o de garantir um pouco a imagem da escola para o exterior. (...). Se calhar é uma nova função (...). (...) há algumas escolas em que os Conselhos Executivos funcionam um pouco dessa maneira” (entrevista n.º 4 professora do CP).

Nesta lógica, os *órgãos de gestão* da escola, nomeadamente, à época, os Conselhos Executivos são pressionados no sentido de assumirem *novos papéis*, como o da *promoção da escola*, pautada por dimensões das *fabricações/gestão da impressão*; papéis mais próximos dos de um gestor de uma empresa do que de uma organização educativa.

As lógicas em causa, de *selecção social e académica* dos alunos, de *promoção* da escola e, nesse contexto, de *fabricações*, contribuem para assemelhar a organização escola à *imagem do organismo* (MORGAN, 1996). No âmbito desta interpretação, tais práticas podem ser consideradas como *variações* das características da escola, que lhes confere *vantagem competitiva no processo de sobrevivência* (MORGAN, 1996, p. 69); processo esse inerente ao *quase-mercado educacional*.

Embora os defensores da publicação dos *rankings* perspectivem a competição entre escolas como uma resposta *natural* a este novo contexto, como já aludimos, a verdade é que as organizações, os seus actores, “diferentemente dos organismos, podem escolher se vão competir ou colaborar”. Aponta-se, assim, como alternativa à competição a “possibilidade das organizações colaborarem na busca de interesses coletivos para delinear o ambiente que desejam” (idem, 77). Embora nos discursos dos actores educativos da Escola Nova Arcos não se registem indícios de uma acção colectiva e de colaboração entre escolas daquele contexto, no sentido de resistirem às *pressões competitivas* a que os *rankings* submetem os actores educativos, pelo menos emergem, nesses mesmos discursos, críticas aos *rankings*, ainda que de forma individual e insularizada¹⁶. Tal situação é significativa de quanto esta problemática é complexa, atravessada por contradições e tensões e, ainda, que a recorrência a imagem organicista, apesar das suas potencialidades, também possui fortes limitações, na medida em que as organizações sociais são construídas por actores escolares, envolvidos em processos complexos, com possibilidades de escolha, de defesa de interesses, entre outros, e, por isso mesmo, diferentes dos organismos.

Considerações Finais

Reconhecemos que perspectivas teóricas desenvolvidas por sociólogos da educação sobre as *políticas educativas neoliberais*,

¹⁶ Dado o limite de páginas deste artigo não nos é possível apresentar tais discursos críticos. No entanto, referimos que estes se prendem, entre outros aspectos, com o facto de os *rankings* não atenderem à composição social, cultural e económica do corpo discente nem ao percurso académico dos alunos.



implementadas em *países centrais*, constituem um referencial pertinente para a problematização dos efeitos da publicação dos *rankings* das escolas em Portugal. No entanto, nem todos os vectores que constituem o *quase-mercado educacional* tiveram tradução na realidade portuguesa. De entre estes, o vector da publicitação dos resultados, através dos *rankings*, é aquele que ganha alguma expressão.

Neste contexto, partimos da hipótese de que a referida publicação induz efeitos de *quase-mercado educacional*. A partir das entrevistas realizadas a diferentes actores escolares, confirmamos a emergência de *lógicas competitivas* entre escolas públicas associadas aos *rankings*, nomeadamente a *selecção social e académica* de alunos e a produção de *fabricações*. As lógicas em causa contribuem para assemelhar a organização à imagem do *organismo* (MORGAN, 1996). No âmbito desta interpretação, tais práticas conferem *vantagem competitiva* no processo de *sobrevivência*, processo esse inerente ao *quase-mercado educacional*.

Contudo, numa linha crítica da aplicação desta *imagem* não podemos deixar de sinalizar que os actores educativos, apesar de adaptarem a sua acção ao contexto da publicitação dos resultados escolares, também lhes apresentam alguma *resistência* nomeadamente através da produção de discursos críticos.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 1998.

_____. Políticas Educativas e avaliação das escolas: por uma prática de avaliação menos regulatória. In COSTA, Jorge; NETO-MENDES, António, VENTURA, António & Alexandre. **Avaliação das organizações educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, 31-37.

_____. Políticas Educativas Contemporâneas: desafios e dilemas. In: CUNHA, Norberto (coord.). **Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)**. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/ Museu Bernardino Machado, 2008. 60-80.

_____. 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, 2009.

AFONSO, Natércio. A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In: BARROSO, João (org.). **A Regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006, 71-97.



BALL, Stephen. Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), 3-23, 2002.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 196-227, 1995.

BARROSO, João & VISEU, Sofia. A interdependência entre escolas: um espaço de regulação”. In: BARROSO, João (org.). **A Regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007, 129-162.

BODGAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 228-252.

GEWIRTZ, Sharon, BALL, Stephen & BOWE, Richard. **Markets, choice and equity**. Milton Keynes: Open University Press, 1995.

LE GRAND, Julian. Los quasi mercados y la política social. In: ORAL, Esteve (org.). **Economía de la educación**. Barcelona: Ariel, 1996, 257-271.

LIMA, Licínio. Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: COSTA, Jorge, NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre (orgs.). **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002a, 17-29.

_____. 25 anos de gestão escolar. **Administração Educacional**, 2, 12-42, 2002b.

LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo. Introdução: Estudando as políticas educativas em Portugal. In: LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (ed.). **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002, 7-16.

MARTINS, Fernanda. **Gerencialismo e quase-mercado educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição**. 2009. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Portugal.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.



PINTO, José. Prefácio. In: MELO, Maria Benedita. **Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: reflexões da reflexividade mediatizada**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009, 13-17.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RESENDE, Carla. **Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: Um Estudo Comparado**. 2006. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Portugal.

SÁ, Virgínio. **A Participação dos pais na Escola Pública Portuguesa**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. As transformações actuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. In: TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 255-277.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, João (org.). **A Regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006, 191-226.

VIEIRA, Manuel. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. In: SILVA, Pedro (org.). **Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares**. Porto: Profedições, 2007, 271-282.

Enviado em: 20/10/2010

Aceito em: 24/02/2011