

Insucesso escolar:

De um problema de indivíduos a um problema de escolas

Margarida Aguilar Mendonça de Lima

Dissertação de Mestrado em Sociologia

Setembro, 2021

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Sociologia com especialização em Desigualdades Sociais e Políticas Públicas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Sedas Nunes, professor no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

“Aquilo que foi criado para se tornar instrumento de democracia direta não deve ser convertida em mecanismo de opressão simbólica” (Pierre Bourdieu)

Agradecimentos

A realização de uma dissertação de mestrado tem muito mais significado do que o seu resultado final. A sua concretização resultou no superar de um grande desafio e o seu desfecho não podia ser mais gratificante.

É impossível não agradecer ao meu Orientador Professor Doutor João Sedas Nunes, que eu tanto admiro, por ter acreditado no meu potencial e no da minha dissertação antes de qualquer outra pessoa e por me ter apoiado e ajudado a encontrar forças para chegar ao fim deste percurso. O meu mais sincero obrigada por tudo!

À Anastasiya, a minha companheira desde o primeiro dia da licenciatura, que tem estado presente nos momentos mais importantes. Obrigada por toda a ajuda, conselhos, correções, motivação e partilhas de playlist lofi. Esta dissertação é também tua!

Ao Professor Gerson do Carmo que incentivou o interesse sobre o “sucesso e insucesso escolar”, inspiração para a minha dissertação e que, mesmo distante, continua a incentivar-me.

À minha mãe, desde sempre a minha maior apoiante, que seguiu esta dissertação como se fosse dela, e que tinha sempre o conselho certo para me dar. Ao meu pai que sabe como encontrar sentido de humor, mesmo nos momentos mais stressantes, e que nunca deixou que a ansiedade me derrubasse. Às minhas irmãs, Maria e Madalena, por todo o amor e motivação. À minha família, um grande obrigado.

À Sofia, a minha melhor amiga, que enquanto ajudava a lutar contra a Covid19 ainda arranjava tempo para me distrair e obrigar a descansar. Ao Bruno que acompanhou diariamente todas as minhas angústias e que, mesmo assim, nunca deixou de acreditar em mim e nas minhas capacidades. Às minhas meninas da HeForShe Lisboa, Dussu e Raquel, que se tornaram nas minhas “coaches” pessoais neste último ano e me ajudaram a descobrir competências que eu nem sabia que tinha. E a todos os meus amigos, que são os melhores do mundo, obrigada pela constante motivação e interesse em saber como estava a correr o processo.

Por último, o meu agradecimento mais especial vai para as minhas estrelinhas, avó Nucha, avô Rui, que partiram durante a minha passagem no mestrado, e à minha estrelinha avó Manela. Dedico-lhes todo este trabalho, na esperança de que, onde quer que estejam, sintam o reflexo de todo o apoio, motivação e amor que me deram. O meu muito, muito obrigado aos meus maiores adeptos!

A todos os que acompanharam as minhas ansiedades, preocupações, mas também as minhas alegrias e conquistas como se fossem deles, ao longo de todo o percurso deste Mestrado, e tornaram esta jornada ainda mais bonita, o meu eterno Obrigado!

Insucesso escolar:

De um problema de indivíduos a um problema de escolas

Resumo: A ideia de sucesso ou insucesso escolar dos alunos parece estar diretamente relacionada com a escola que estes frequentam. O projeto debruça-se, assim, sobre a classificação de estabelecimentos de ensino em “bons ou maus”. Enquanto hipótese central, considerou-se que os rankings escolares poderiam ser um exemplo relevante da objetificação desta ideia de que existem escolas com mais sucesso comparativamente a outras. Nesse sentido, aproveitando o vigésimo aniversário dos rankings escolares, a investigação concentra-se numa perspetiva cronológica, de modo a investigar como é que o processo de qualificação das escolas segundo uma ordem de grandeza estatística se desenvolveu em Portugal pela primeira vez e como é que este se consolidou no tempo. A investigação apoia-se numa sociologia construtivista que combina uma sociologia bourdiana e uma sociologia pragmática, dando ênfase ao contexto político-mediático em que se desenrolaram as lutas periciais sobre este processo e aos atores sociais que nele interferiram.

Abstract: The idea of students' academic success or failure seems to be directly related to the school they attend. Thus, this project focuses on the classification of educational institution as "good or bad". As a central hypothesis, it was considered that school rankings could be a relevant example of the objectification of the idea that there are some schools more successful than others. In this sense, taking advantage of the twentieth anniversary of the school rankings, the present research focuses on a chronological perspective, to investigate how the process of qualifying schools according to a statistical indicator developed in Portugal for the first time and how this was consolidated in time. The present investigation is supported by constructivist sociology that combines Bourdian sociology with pragmatic sociology, emphasizing the political-media context in which this conjecture took place and the social agents that interfered.

Índice

Introdução	8
Capítulo I	12
Enquadramento teórico e problemática do sucesso e Insucesso das escolas	12
Sucesso ou insucesso escolar de atores individuais	12
Institucionalização do sucesso ou insucesso escolar	17
Capítulo II	28
Metodologia	28
Capítulo III	33
Processo de Institucionalização do sucesso e insucesso escolar	33
Momento I – Sociogénese do Processo	34
Momento II – Estado favorável aos rankings	49
Momento III – 20 anos depois	54
Capítulo IV Especificidades da construção dos rankings: atores, posições e legitimidades	62
Disputas no campo político-mediático	62
Legitimidade Científica	70
Consolidação dos rankings.....	73
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	87
Fontes	90
Artigos de jornal ou periódicos não científicos	90
Documentos Oficiais	92
Debates	93
Anexos	95

Introdução

Durante a minha licenciatura em Sociologia tive a oportunidade de participar num projeto - estágio de investigação, intitulado “Entre a Escola e o Bairro: Estranho, Estranhamento e Hospitalidade”, organizado e coordenado pelo Professor Doutor José Resende e o Investigador Luís Gouveia, acompanhados pelo Professor Doutor Gerson do Carmo. A equipa procurava apreender como se desenrolavam as interações entre os estudantes no contexto escolar, considerando fatores de diferença (nacionalidade, etnia, ser portador de deficiência, etc.), que tornavam uns “estranhos” em relação aos outros. Este projeto deu início ao que se transformaria num despertar para as temáticas em que encontraria maior prazer e carinho intelectual. Temáticas estas que envolveriam a instituição escolar, o modo como esta é estruturada e percecionada, bem como as diferenças que são, muitas vezes, perpetuadas neste contexto específico.

Paralelamente à participação no estágio curricular, mas aproveitando toda a experiência, comecei a desenvolver um interesse do ponto de vista académico e científico sobre os vocábulos “sucesso e insucesso escolar”. O recurso a estes conceitos no mundo educativo, diz muitas vezes respeito a fenómenos escolares complexos, como a transição ou retenção escolar; a conclusão da escolaridade obrigatória, ou abandono escolar e os resultados escolares positivos ou negativos dos alunos. Estes fenómenos acompanham, por sua vez, um processo de classificação do público escolar: os estudantes. Assim, vi-me confrontada com uma lista de interrogações, desde “em que consiste o sucesso e insucesso escolar de um aluno?” Ou “o que faz um aluno mais bem-sucedido do que outro?”.

Na altura, fui desafiada academicamente a considerar a possibilidade de a resposta a estas questões residir justamente na individualidade de significados e perceções sociais desses conceitos. Então, é nesta conjuntura que surge a premissa de que o sucesso e o insucesso escolar, faces opostas da mesma moeda, são categorias sociais construídas e mobilizadas por múltiplos atores de diversas classes profissionais, para selecionar, qualificar, comparar e avaliar alunos, na qualidade de atores individuais, com condições socialmente heterogéneas (Perrenoud, 1989).

O ponto de partida que conduz a presente dissertação nasce precisamente da qualificação dos resultados e desempenhos individuais que, quando agrupados num determinado estabelecimento de ensino, conferem uma ideia de territorialização do sucesso escolar ou, por outro lado, do insucesso escolar. Por isso, considerou-se que a ideia de que sucesso e fracasso escolar dos alunos poderá estar diretamente relacionado com a escola que estes frequentam deveria ser igualmente alvo de ponderação (Perrenoud, 1989). O projeto surge, assim, de interrogações levantadas na licenciatura, que conduziram a novas reflexões que se debruçam sobre a classificação de estabelecimentos de ensino em “bons ou maus” e recupera uma nova inquietação, que diz respeito à facilidade de polarizar as escolas “melhores/mais sucedidas ou piores/menos sucedidas”, tal como acontece com os alunos que estudam nesses estabelecimentos. No entanto, embora o desempenho dos alunos seja um ponto importante, o que se coloca em causa é, não tanto o desempenho individual em si, mas sim a relação inseparável que as avaliações desses resultados têm sobre a forma como são também avaliadas e entendidas as instituições de ensino.

Interessa, pois, problematizar o processo de transferência de aplicação das categorias: sucesso ou insucesso escolar na apreciação de atores coletivos, as escolas. Para dar início à investigação, foi elaborada a seguinte questão de partida: Como é que as categorias sucesso e insucesso escolar se tornam também propriedade institucional de escolas?

Considerando que o objetivo primordial é a procura de uma resposta no sentido de captar qual a base desta institucionalização e quais os padrões que a sustentam publicamente, a investigação foi conduzida por uma Sociologia da Quantificação. A pesquisa encontrou o seu rumo no questionamento da construção das próprias categorias, bem como das estatísticas que as suportam, lembrando que veem a sua génese num construto pericial coletivo (Blumer, 1971). Portanto, os instrumentos avaliativos e ferramentas estatísticas, que produzem e transmitem os dados que suportam a ideia de que algumas escolas são melhores que outras, enquanto realidade social quase incontestável, foram percebidos de um ponto de vista reflexivo, crítico e sociológico.

A partir daqui, considerou-se, em especial, que os rankings escolares poderiam ser um exemplo relevante da objetificação desta ideia de que existem escolas com mais sucesso comparativamente a outras. Nesse sentido, a investigação foca-se nas lutas periciais, que se desenrolam num campo simultaneamente político e mediático, sobre o exercício de construção, imposição, consolidação e apropriação coletiva dos rankings escolares. Este projeto pretende explorar a hipótese de os rankings escolares ao se apresentarem como instrumentos avaliativos baseados em dados e estatísticas oficiais, com elevado capital simbólico, serem facilitadores desta institucionalização que sustém a classificação sobre atores coletivos, e por isso, é impossível separar este fenómeno do seu contexto e dos agentes que nele interferiram (Bourdieu, 2001).

Aproveitando a atualidade da temática, aquando do vigésimo aniversário dos rankings escolares, a pesquisa concentra-se numa perspetiva cronológica, de modo a apresentar aos leitores a forma como o processo de fabricação dos rankings escolares e da qualificação das escolas segundo uma ordem de grandeza estatística se desenvolveu em Portugal pela primeira vez, como é que se desenrolou e consolidou no tempo e se mantém até hoje, vinte anos depois da sua primeira divulgação pública. Como tal, a investigação apoia-se numa sociologia construtivista que combina (diríamos ironicamente, pragmaticamente) uma sociologia de inspiração bourdiana e uma sociologia de inscrição propriamente pragmática e dá especial ênfase aos atores e grupos de atores sociais que interferem no decurso deste processo, e os argumentos que estes formulam, invocam e recuperam durante este período de tempo.

Em relação à estrutura da dissertação, esta é composta por 5 capítulos. O primeiro capítulo debruça-se sobre as categorias sucesso e insucesso escolar e desenvolve a problemática e o enquadramento teórico que suporta a análise e os as conclusões principais do estudo. Este capítulo finalizará com a apresentação da hipótese proposta de institucionalização do sucesso e insucesso: os rankings escolares, enquanto recurso para a imposição pública e generalizada da classificação polarizada dos estabelecimentos escolares.

De seguida, será apresentado um capítulo metodológico, em que constam os instrumentos de recolha/produção dos dados relevantes privilegiados pela investigação, desde os seus primeiros momentos.

Após apresentada a hipótese central de proposta de institucionalização, o terceiro capítulo dedica-se à apresentação cronológica de três momentos considerados fundamentais para a futura análise do processo. No quarto e último capítulo, procurar-se-á discutir e refletir sobre o processo em estudo. Finalmente, serão elaboradas algumas das conclusões mais pertinentes.

Capítulo I

Enquadramento teórico e problemática do sucesso e Insucesso das escolas

Sucesso ou insucesso escolar de atores individuais

O presente projeto tem como ponto de partida as terminologias e sentidos dos vocábulos: sucesso e insucesso. Desse modo, parece relevante começar esta dissertação por apresentar as suas definições comuns. Segundo o Dicionário Infopédia de Língua Portuguesa (2003-2021), por sucesso entende-se: “1. O efeito de suceder; 2. Qualquer coisa que sucede, facto, acontecimento; 3. Êxito, bom resultado; 4. Popular parto”. O Dicionário também inclui uma lista de sinónimos: “acontecimento, alívio, brilharete, caso, dequitação, evento, êxito, facto, glória, ocorrência, paridela, parturição, triunfo, vitória” e antónimos: “barraca, estenderete, fiasco, fracasso”. Contrariamente, por insucesso apreende-se: “1. Mau resultado; 2. Falta de êxito, fracasso; 3. Desastre”. Este também é acompanhado por sinónimos: “barraca, desastre, falhanço, fiasco, fracasso, malogro” e antónimos: “êxito, sucesso, triunfo, vitória”. Assim, captam-se facilmente as conotações positivas associadas à palavra sucesso, bem como a ligação negativa a que a palavra insucesso está sujeita.

Estas palavras há muito que aparecem em discursos, estudos, reflexões e acompanham várias perspetivas de interesse multidisciplinar em educação e transformações no Sistema de Ensino constituindo, assim, princípios de produção de representações e tomadas de posição nas esferas educativa e política (Benavente, 1990; Blumer, 1971). Segundo essa ótica, entende-se que os termos sucesso e insucesso, presentes na linguagem comum, podem constituir as categorias sociais - sucesso e insucesso escolar. Ora, sendo estas categorias mobilizadas em diversas abordagens, importa apreendê-las como produto de definição e utilização coletiva, fruto de um exercício elaborado por diferentes atores e grupos de atores socialmente qualificados para as nomear oficialmente e discutir de forma legítima (Blumer, 1971).

Ainda que estes atores e grupos sejam entendidos pelas suas posições de destaque no recurso às categorias mencionadas, interessa sublinhar que estas não são, com isso, menos fabricadas (Perrenoud, 1989). Pelo contrário, é importante desmistificar o papel das perspetivas eruditas, na medida em que se podem traduzir em

múltiplos usos e sentidos do sucesso e insucesso escolar (Perrenoud, 1989). Estas perspectivas, contudo, são inseparáveis das conotações positivas ou negativas associadas à linguagem comum (Benavente, 1990). Assim, compreende-se a que se refere Benavente quando sugere que estas categorias se tornam objeto de discursos e ponderações científicas e intelectuais, que, várias vezes, apresentam uma gramática moralista e declarativa (Benavente, 1990).

Com isto, torna-se necessário apreender o significado atribuído a estas categorias, quando problematizadas por diferentes campos do saber científico, principalmente entre as várias ciências sociais, humanas e da educação. No que concerne à literatura científica, esta tem, ao longo dos anos, oferecido palco às categorias em causa, assistindo-as com um conjunto de teorias que colocam os alunos no centro das suas considerações, bem como os fatores que lhes são inerentes e poderão justificar a presença ou ausência do seu sucesso escolar (Benavente, 1990). Conforme a autora, o sucesso escolar aparece geralmente associado ao aproveitamento e comportamento positivos do aluno, à frequência com aprovação e direito a certificado e ao prosseguimento dos estudos não obrigatórios (Benavente, 1990). Por outro lado, o insucesso escolar relaciona-se com a reprovação, repetência, abandono, fraco aproveitamento e comportamento do aluno, entre outras designações: desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, atraso, alienação e fracasso (Benavente, 1990). Portanto, salienta-se mais uma vez que estas categorias sociais, multifacetadas quanto ao seu teor e aos seus sentidos, recaem principalmente sobre atores individuais - estudantes, classificando-os ou desclassificando-os através da sua performance educativa.

Embora tenham uma constituição plural, Perrenoud sugere que o tanto o sucesso quanto o insucesso escolar são representações que resultam necessariamente de procedimentos e critérios de avaliação, enquanto práticas de regulação do sistema de ensino (Perrenoud, 1989). Ora, o autor acredita que as operações às quais estas representações devem a sua génese é indiretamente política e que se referem diretamente a padrões de excelência e a princípios de classificação (Perrenoud, 1989). Contudo, segundo Perrenoud, a avaliação não parece estar relacionada com habilidades, desempenho e comportamentos reais dos estudantes. Pelo contrário, o

aluno terá sucesso quando os professores e examinadores o declararem suficiente, dependendo de critérios institucionalmente decididos, e falhará quando assim o afirmarem (Perrenoud, 1989). Com isto, entende-se a relevância das estruturas de avaliação escolar política e institucionalmente definidas (cf. Lei nº 46/86; Perrenoud, 1989). E, desse modo, salienta-se de novo a pluralidade de atores e ou grupos interessados em atuar, discursar e mobilizar estas categorias. Neste caso, além de os diversos intelectuais e profissionais de ciências sociais e educação, destacam-se também os funcionários de Estado e do Ministério da Educação, responsáveis pela organização e estruturação da avaliação escolar de atores individuais.

No que concerne ao desempenho no ensino básico, os alunos são avaliados no final de cada período letivo, através de registos descritivos e, no final de cada ciclo, realizam-se provas globais (Sistema Educativo Nacional de Portugal [SENP], 2003). No final de cada ano, os alunos são classificados como: Aprovado/Não Aprovado. Este último acontece quando o aluno revela algum atraso em relação aos objetivos institucionalmente definidos, obtendo nível inferior a 3, numa escala de 1 a 5, em mais de três disciplinas ou mais de duas, se se incluir o Português e a Matemática (SENP, 2003). O ensino secundário divide-se entre: cursos orientados para o prosseguimento de estudos e o ensino profissionalizado. Nos primeiros, a avaliação formativa é elaborada pelo professor de cada disciplina, de forma qualitativa. Além desta, sublinha-se ainda uma avaliação sumativa interna e externa (aqui incluem-se os exames nacionais elaborados pelo Ministério da Educação), que funciona de forma quantitativa (numa escala de 0 a 20). Para concluírem o ano letivo com sucesso, devem ter classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas ou pelo menos duas negativas, desde que não tenham classificação inferior a 8 valores dois anos consecutivos (SENP, 2003). O ensino profissionalizado contém uma avaliação formativa, contínua e sumativa, no final de cada módulo. Consideram-se aprovados os alunos que obtiveram classificação igual ou superior a 10 valores (SENP, 2003).

Com isto, entende-se que a avaliação escolar produz hierarquias: suficiente/insuficiente; aprovado/ não aprovado, nas quais o sucesso ou o fracasso se revela no final do ano letivo uma vez que, como mencionado, a avaliação final é a síntese de avaliações parciais ao longo do ano (Perrenoud, 1989). Portanto, considerando a forma

como a avaliação escolar de alunos está estruturada, não é complicado compreender que alguns dos indicadores oficiais essenciais para confirmar o seu sucesso ou insucesso, são as taxas de transição ou de conclusão em cada ciclo, os resultados escolares, incluindo os exames nacionais e os percursos diretos de sucesso (Justino, et al., 2017). Estes, sendo construtos legais, formalizam estatísticas oficiais, apropriados por diversos atores e grupos de atores que pretendem problematizar as suas visões sobre o sucesso e o fracasso dos alunos, nos seus discursos, estudos e reflexões legítimas (Boltanski, 1979).

Portanto, a avaliação escolar demonstra ser muito codificada, tendo em conta a facilidade com que são quantificados os estudantes ao longo do seu percurso escolar individual. Para além disso, a avaliação escolar transforma-se também ela num processo de codificação, que se prende com juízos de classificação e categorização social, referentes ao sucesso e ao insucesso escolar (Camargo, 2009). Por outras palavras, a avaliação escolar, assente em determinados indicadores de performatividade técnicos e estatísticos permite quantificar atores individuais, enumerando-os e salientando regularidades (sucesso escolar) face a irregularidades (insucesso escolar) (Camargo, 2009). Então, os alunos serão facilmente categorizados como bons ou maus, feitos ou não para a escola, conforme as características individualizantes – as notas que, como expressão objetiva de classificação escolar legítima, produzem efeitos de incorporação que se repercutem na constituição objetiva dos sujeitos. Isto é, aparenta governar a ideia de que a seleção escolar pela nota participa na fabricação do sucesso ou fracasso individual, que irão definir os alunos e orientá-los para grupos objetivos realistas (Camargo, 2009; Vieira da Silva, 2014; Perrenoud, 1989).

Claro que importa reter que a frequência assídua na escola e o término da escolaridade obrigatória com êxito, não garante necessariamente que o aluno tenha adquirido todos os conhecimentos e competências esperadas, visto que a avaliação pode não classificar desempenhos reais dos alunos (Justino, et al., 2017; Perrenoud, 1989). No entanto, os processos de quantificação, acompanhados por gramáticas de avaliação, envolvem dinâmicas de estabilização e legitimação do sucesso e insucesso escolar, tornando a categorização enunciada numa verdade objetiva (Lamont, 2013). Desse modo, a escola e procedimentos de avaliação institucionalmente decididos,

podem, mesmo quando o objetivo explícito é o inverso, reforçar desigualdades – efeito que o sucesso escolar pode reforçar ao justamente reproduzir agora no capital escolar a clivagem oculta entre capital cultural institucionalizado e capital cultural incorporado (Perrenoud, 1989; Bourdieu, 2001).

No entanto, interessa sublinhar que os mesmos instrumentos podem produzir efeitos diversos, em contextos diferenciados e por isso, o aproveitamento escolar individual teria de ser explicado com base em múltiplos fatores (Justino, et al., 2017). Isto é, vários grupos de atores que participam em debates sobre a utilização destas categorias, compreendem que diferentes condições a que estão sujeitos os estudantes, como o seio familiar e meio envolvente, podem importar direta e individualmente na definição do seu desempenho e construção do seu sucesso ou insucesso escolar (Justino, et al., 2017).

Contudo, se considerarmos que o binómio “sucesso/ insucesso escolar”, por seu turno, opera em contextos de maior ou menor competição escolar, então destacamos outras variáveis, de teor organizacional, referentes ao ambiente da escola e ao pessoal docente, uma vez que estes proporcionam contextos organizacionais e trabalhos de alinhamento sobre as classificações escolares diversos que devem ser considerados, participando e alimentando, assim uma maior ou menor competição escolar (Justino, et al., 2017). Aliás, se se combinarem resultados dos alunos, com escolas menos competitivas, poderá existir risco de se falar em segregação de alunos com condições propícias ao mau desempenho, nessas escolas (Justino, et al., 2017). Segundo essa lógica, entende-se que o desempenho dos alunos parece inseparável das próprias escolas. Desse ponto de vista, o fracasso do público escolar que compõe uma escola parece ser também o fracasso dessa escola, dado que parece existir a ideia de que a falha dos alunos está muitas vezes relacionada com dificuldade de a organização pedagógica instruir e competir de uma forma eficaz (Perrenoud, 1989).

Assim, escolas com condições e públicos diferentes também parecem ser classificadas de forma diferente. E então, à semelhança do que acontece com a classificação individual, escolas heterogéneas são igualmente comparadas (Perrenoud, 1989). Isto é, como atores coletivos, as instituições escolares serão também alvo de avaliação constante, baseada em padrões de excelência e princípios edificados política

e institucionalmente (Perrenoud, 1989). Portanto, entende-se facilmente que a avaliação poderá selecionar, orientar e classificar, não só alunos, como também as suas escolas (Perrenoud, 1989). E, desse modo, os indicadores técnicos e estatísticos mencionados, devem ser considerados e transformados em objeto de reflexão sociológica, na medida em que se transformam em instrumentos de discurso oficial, que nomeia legitimamente quais as escolas consideradas boas, de/com sucesso e as escolas consideradas más, de/com insucesso (Boltanski, 1979).

Institucionalização do sucesso ou insucesso escolar

O ponto fulcral da dissertação prende-se com o exercício de classificação de estabelecimentos de ensino. Desse modo, importa considerar teoricamente em que consistiu a transferência de utilização dos vocábulos sucesso e insucesso escolar para qualificar não só estudantes, enquanto atores individuais, mas também as escolas, como atores coletivos. Para isso, recupera-se a questão inicial, mencionada anteriormente: Como é que categorias sucesso e insucesso escolar, propriedades de atores individuais, se tornam também propriedade institucional de atores coletivos, as escolas?

Nesse sentido, o objetivo primordial deste projeto consiste no estudo empírico e reflexivo, das categorias sociais: sucesso e insucesso escolar de escolas, traduzido pela ideia objetificada de escolas com/de sucesso e escolas com/de insucesso escolar. Assim, procura-se, num primeiro plano, compreender o modo como estes dispositivos de classificação centrados no sucesso escolar e as formas de categorizar se desenrolaram historicamente, contribuindo para a produção de uma hierarquia e polarização que desvaloriza escolas consideradas 'menos sucedidas'. Além disso, importa captar as lógicas implícitas ao processo, bem como as taxionomias e representações sociais que orientam e justificam a transferência (Boltanski, 1979).

Como tal, foram elaboradas duas questões complementares, inseparáveis e necessárias à reconstituição do problema social constituído em torno da qualificação de escolas: **1.** Quem pode definir quais as escolas que sucedem ou que fracassam? **2.** Quais os procedimentos ou critérios avaliativos que determinam onde começa o insucesso escolar e termina o sucesso das escolas? (Boltanski, 1979).

De acordo com Sousa (2017), a fabricação de uma qualquer categoria ou taxionomia, relaciona-se com a posição que os atores encarregues de a construir ocupam no espaço social. Por isso, este projeto parte do conceito de espaço social de Bourdieu, uma construção objetivada, que comporta vários campos, nos quais os atores se distinguem e distribuem através das suas posições (Sousa, 2017; Bourdieu, 2001). Por sua vez, as posições são constituídas segundo as suas condições, o conjunto de valores, interesses e crenças partilhadas, bem como o volume e estrutura de capitais: económico, social, cultural e simbólico, repartidos de forma desigual, organizando então os atores em relações de proximidade ou distância nos campos (Bourdieu, 2001).

Ora, na secção anterior percebe-se que as categorias sociais sucesso e insucesso escolar são utilizadas por uma panóplia de atores e ou grupos de atores, nos seus discursos e reflexões sobre os estudantes e as condições que condicionam, de alguma forma, o seu desempenho académico (Blumer, 1971). Nesse sentido, e no âmbito da transferência de usos destas categorias, sublinha-se a possibilidade de atores e ou grupos de diversos campos de saber, tenham interesse e capacitação socialmente legítima para se pronunciarem também sobre a qualificação e polarização de escolas (Blumer, 1971). Desse modo, interessa iniciar a investigação em torno do processo, rompendo com concepções substancialistas - critérios, juízos, intenções e reivindicações - de atores ou grupos que se pronunciam publicamente sobre esta transferência (Boltanski, 1979; Blumer, 1971). Isto é, sugere-se que o processo de definição e utilização coletiva do sucesso e insucesso escolar sobre atores coletivos, não seja menos fabricado que as próprias categorias mobilizadas para classificar atores individuais (Blumer, 1971). Além disso, sugere-se ainda que, sendo estas categorias multifacetadas quanto ao seu teor e sentidos, então a categorização de escolas poderá ser igualmente plural, no que toca aos seus significados subjetivos e procedimentos morais.

Embora se salientem os sentidos plurais destas categorias em várias áreas do saber, torna-se relevante recordar que o sucesso e insucesso escolar são construtos sustentados por critérios de avaliação e padrões de excelência, relacionados com a qualificação de alunos (Perrenoud, 1989). Portanto, interessa questionar: como é que esta qualificação se desloca então para as próprias escolas? O processo será mais complexo do que sugere a simples agregação estatística dos (in)sucessos individuais.

Porque, mesmo se essa objetivação estatística constituirá a prova de validação dos juízos de qualificação escolar, a montante dessa possibilidade haverá um trabalho social de redefinição social da função das escolas. Elas não serão mais apenas lugares de transmissão de avaliação de saberes. Estarão hoje investidas da função complementar de assegurar o sucesso escolar e corrigir o fracasso dos alunos (Perrenoud, 1989).

É a partir daí que o êxito ou fracasso estatisticamente medido dos alunos parece ser transmudado em (in)sucesso das escolas. Se a responsabilidade do sucesso é hoje uma função escolar, então este já pode ser estabelecido – cada escola particular é bem ou malsucedida em assegurar que os seus alunos superam as provas escolares. Esta “translação” não poderá, por seu turno, deixar de traduzir uma sensível modificação do estado do sistema de ensino, expressão da correlação de forças entre os atores que politicamente intervêm na sua produção social. Ou seja, o sucesso e insucesso escolar de escolas seriam identicamente resultado da interação entre os atores do sistema de ensino, interação essa que, entre o mais, terá levado à emergência e institucionalização de critérios e padrões de avaliação antes inexistentes (Perrenoud, 1989).

Desse modo, aliando as duas questões supramencionadas, sublinha-se que nem todos os atores sociais têm na sua posse o mesmo volume de poder para agir sobre situações de insucesso escolar de algumas escolas, nem tampouco poder para categorizar e nomear oficialmente as diferentes escolas (Bourdieu, 2001). Assim sendo, e considerando que o interesse central se prende com a categorização oficial, pública e generalizada das escolas, salienta-se um campo essencialmente político, privilegiado no que concerne à posse, volume e estrutura dos capitais referidos, destacando-se em particular, pelo capital político-simbólico, que se traduz na capacidade de um ator ou grupo obter valor, reconhecimento e prestígio (Bourdieu, 2001). Então, os atores que pertencem a este campo, seriam dotados de poder simbólico, isto é, aptidão privilegiada de conferir sentido imediato ao mundo escolar e impor uma representação sobre a qualificação e a avaliação de escolas, recorrendo a categorias sucesso e insucesso escolar (Bourdieu, 2001). Noutras palavras, a capacidade de impor e consagrar critérios de avaliação, classificação e qualificação tem relevância no campo político, pois permite que os atores reproduzam a sua versão sobre o problema (Lamont, 2013).

Assim, enfatizam-se os agentes de Estado e a sua lógica de avaliação e produção de bens com capital cultural, político, simbólico, que acompanham a construção destas categorias sociais e os seus significados, como meio de imposição e descrição do mundo educativo atual e das escolas (Lamont, 2013; Bourdieu, 2001). Os altos funcionários, técnicos e peritos de educação do Estado elaboram instrumentos específicos de conhecimento para a ação pública, na qual se destacam a estatística, índices, números, classificações que, como artefactos políticos de poder e valor simbólico essencial, são responsáveis pelos critérios e procedimentos avaliativos de alunos, necessários para consolidar a organização da avaliação das escolas e a população escolar como uma “totalidade de necessidades” (Sousa, 2017; Camargo, 2009; Bourdieu, 2001; Bourdieu, 1983). Argumentos que por sua vez, podem ser utilizados para sustentar certos discursos políticos mediante os quais as situações de sucesso ou insucesso escolar dessas escolas e do seu público escolar são determinadas (Perrenoud, 1989).

O que se coloca em causa é precisamente: como é que estes agentes produzem critérios de avaliação e juízos, que polarizam e classificam as escolas, desclassificando as que têm “insucesso”? Como é que eles intervêm no deslocamento entre planos individual e coletivo?

A ação destes técnicos é essencialmente de cariz burocrático-administrativo. No caso, importa realçar a sua ação enquanto medidas e estatísticas oficiais (Boltanski, 1979). À semelhança da avaliação individual dos estudantes, estes agentes também organizam e estruturam a avaliação de escolas, que compreende uma avaliação interna e uma avaliação externa (cf. Lei nº 31/2002). Por um lado, a avaliação interna pretende analisar o grau de concretização do projeto educativo e de preparação do ensino dos alunos em escolaridade obrigatória; o grau de desempenho dos órgãos de administração e gestão; o grau de sucesso escolar, medido através da frequência e resultados dos alunos (cf. Lei nº 31/2002). Por outro, a avaliação externa pretende aferir o sucesso e o cumprimento de objetivos elucidados pela administração e Ministério da Educação (cf. Lei nº 31/2002). Segundo esta lógica, sublinham-se novamente indicadores referidos, como a taxa de transição ou conclusão de cada ciclo; resultados nos exames nacionais e percursos diretos de sucesso (Justino, et al., 2017). Estes, utilizados para monitorizar o

aproveitamento de atores individuais, parecem demonstrar-se agora indispensáveis para determinar o sucesso ou insucesso das escolas (Justino, et al., 2017).

Nesse sentido, ainda que as diversas escolas tenham condições e públicos diferentes, são classificadas com os mesmos procedimentos avaliativos (Perrenoud, 1989). Por isso, mais uma vez, importa reiterar que a avaliação escolar será porventura muito codificada, na medida em que também procura quantificar as escolas, segundo juízos de classificação alusivos ao sucesso e insucesso escolar. À vista disso, a avaliação escolar assente em indicadores de performatividade, que funcionam como padrões de excelência e princípios classificadores, quantifica também atores coletivos, enumerando-os, hierarquizando-os e orientando-os nas suas regularidades e condenando as suas irregularidades (Perrenoud, 1989; Camargo, 2009). Desse modo, o Estado ao arranjar forma de categorizar o espaço escolar, compromete-se a explorar o uso social de termos como sucesso e insucesso, para tornar as escolas boas ou más em agregados sociais objetivos (Boltanski, 1979). Então, também as escolas serão categorizadas como “boas ou más”, conforme a avaliação escolar que, à semelhança do que acontece com alunos, também produz efeitos de incorporação que se traduzem na constituição objetiva destes agregados (Boltanski, 1979).

No entanto, por mais precisa que pareça a descrição, o sucesso e insucesso de escolas, não deixam de ser produtos de uma construção e instrumentalização pericial, que são, em si, artificiais (Sousa, 2017; Camargo, 2009). Por outras palavras, embora os indicadores, instrumentos avaliativos e estatísticas que as sustentam, funcionem como instrumentos de prova empírica objetivos, utilizados publicamente e necessários à compreensão e desconstrução de juízos incertos sobre a realidade educativa, devem ser igualmente transformadas em objeto de reflexão sociológica (Sousa, 2017). Para tal, o trabalho serve-se da Sociologia da quantificação, que se preocupa com uma *governança dos números*, particularmente importante considerando que o espaço escolar compreende uma panóplia de quantificações específicas, com efeitos, usos e instrumentalizações determinadas (Sousa, 2017). Assim, ainda que os objetos avaliativos e estatísticos sejam produtos de investimentos periciais, com legitimidade suficiente para descrever e gerir a realidade educativa ou transformá-la, estes devem ser igualmente questionados (Sousa, 2017).

As estatísticas oficiais, generalizadas e públicas assumem vários papéis, desde político ao científico (Camargo, 2009). Por isso, os instrumentos estatísticos referentes à população escolar têm legitimidade social, associada à legitimidade científica e política, para exercer um papel importante na linguagem e representação comum, assim que divulgados publicamente (Sousa, 2017). Então, entende-se que a relação próxima entre a estatística, a política burocrático-administrativa e o campo científico, são essenciais para a valorização desses dados na arena pública (Sousa, 2017; Camargo, 2009). Essa valorização, por sua vez, supõe, como previsto por Foucault, que os instrumentos estatísticos possam ser utilizados socialmente como novos modos de dominação, gestão e governamentalidade (Sousa, 2017; Camargo, 2009).

Por um lado, sublinha-se novamente a intervenção de altos funcionários de Estado, que não só se apropriam e utilizam conceitos científicos, como criam e desenvolvem instrumentos estatísticos de conhecimento da população e efeitos específicos, que fazem parte da história do Estado e são dispositivos importantes nas suas diversas formas de governar (Sousa, 2017; Camargo, 2009). Por exemplo, por volta dos anos 2000, sublinha-se a emergência de uma governança neoliberal, que destaca uma política de resultados e números comparáveis sob diversos domínios da vida social e instituições públicas, nomeadamente os estabelecimentos de ensino. O que salienta a necessidade de uma avaliação quantificada e comparada através de instrumentos de performance e classificação, como indicadores de excelência, eficácia e qualidade das escolas (Sousa, 2017; Lamont, 2013). Portanto, a estatística, enquanto instrumento de conhecimento sobre a realidade educativa indispensável à boa governança neoliberal, ao conferir realismo e credibilidade ao que enumera, constrói uma verdade que assenta em características individualizantes (Camargo, 2009).

Seguindo essa lógica, a enumeração e quantificação, acompanhando gramáticas de avaliação, implicam processos de categorização de escolas (com sucesso e insucesso), tal como dinâmicas de estabilização, legitimação e institucionalização dessas categorias, consagrando-as como uma realidade quase inquestionável (Lamont, 2013). Isto é, os indicadores de performatividade (performance) técnicos e estatísticos permitem quantificar fenómenos específicos, como a discussão que se forma em torno do sucesso das escolas, e apoiam políticas de normalização de elementos desviantes, por exemplo,

os casos de insucesso, que como foi mencionado se traduzem em necessidades, cuja solução e resposta deve estar nas mãos do governo (Sousa, 2017; Camargo, 2009).

Com isto, compreende-se que a constituição de estatísticas, indicadores e instrumentos de conhecimento de Estado favorece a institucionalização do sucesso e insucesso escolar. Ora, um exemplo notório de objetivação desses agregados sociais, isto é, escolas boas/ de sucesso, em relação a escolas más/ de insucesso, consiste no método para comparar itens avaliados – a fabricação de rankings, neste caso, de escolas. Segundo Lamont (2013), um ranking supõe a comparação de um item com outro, considerando o quão bem se saem em dimensões pré-estabelecidas e, para a autora, isso tem consequências nas práticas de avaliação, incluindo negociações entre os avaliadores pluralistas, que tendem a posicionar as suas preferências, inclinações e padrões. Isto é, a avaliação reduz-se aos critérios que foram definidos e formalizados, em detrimento de outros (Lamont, 2013). No caso dos rankings de escolas, este consiste numa lista ordenada que abrange todas as escolas, criada através da análise dos indicadores estatais mencionados. Primeiro, eram utilizados apenas os exames nacionais do secundário, mas mais tarde, estendeu-se para os exames de outros ciclos escolares e percursos diretos de sucesso (Martins, 2011). Portanto, os rankings ao recorrerem a estes indicadores, tornam-se também eles numa produção de Estado legítima e simbolicamente relevante (Bourdieu, 2001).

Dessa forma, servindo-se desses instrumentos e padrões de excelência que permitem a hierarquização escolar, a construção e consolidação de rankings de escola parece ser uma evidência clara das diferenças de êxito escolar entre as várias escolas do país (Perrenoud, 1989). Ou seja, a lista ordenada de escolas aparenta confirmar publicamente, pela primeira vez, a ideia de sucesso ou insucesso escolar de escolas.

Ora, assim que codificados, os procedimentos de quantificação entram na vida quotidiana e ganham autonomia face ao Estado, permitindo que o objeto seja naturalizado e reutilizado por outros, que podem dar-lhes usos diferentes do que aqueles para que estavam destinados (Sousa, 2017; Camargo, 2009). Ou seja, os indicadores estatísticos facilitam e conferem legitimidade à linguagem governativa, mas outros atores têm capacidade reflexiva para se apropriarem dessa linguagem (Sousa, 2017). Nesse sentido, por outro lado, destaca-se também o poder de dominação de

outros atores com capital simbólico significativo, como os jornalistas (Lamont, 2013). Isto é, além da esfera burocrático-administrativa, característica de altos funcionários estatais, destaca-se, por sua vez, o papel político essencial da imprensa que, beneficiando também de um significativo capital político-simbólico, ao constituir-se como lugar de “verdade”, se apropria desses mesmos dispositivos oficiais para dar a conhecer o problema em torno do sucesso e insucesso das escolas, dando-lhe visibilidade na esfera pública (Bourdieu, 2001). Assim, a divulgação mediática destas enumerações estatísticas, parece ter possibilitado que estas organizassem de forma mais realista a população escolar e as suas escolas em agregações objetivas, com determinados significados, sustentando certos discursos e tomadas de decisão de agentes intelectuais, técnicos e governativos (Sousa, 2017; Camargo, 2009).

Para Sousa (2017), a hipótese central da Sociologia da quantificação prende-se com a possibilidade de os acordos socialmente fabricados, conseguirem criar uma nova forma de representar e agir sobre o mundo escolar. Dessa forma, entende-se que, quando são publicados na imprensa estes dados podem associar-se a um princípio de dramatização da vida social, característico do espaço mediático, passando a ser utilizados para apoiar políticas governamentais, ou para avaliar os seus resultados (Camargo, 2009). Por isso, quando exposta na arena pública, a estatística pode ser mobilizada para confrontar publicamente o Estado, que porventura tem responsabilidade pública sobre o sucesso e insucesso das suas escolas, tornando-o assim num objeto mediático e provocando controvérsias sobre a eficácia das políticas educativas e a manipulação dos números (Sousa, 2017; Portugal e Melo, 2007; Ferrão, 2012).

Nessa lógica, compreende-se que as nomenclaturas: escolas de/com sucesso e insucesso, organizadas segundo as categorias em estudo, são produtos impuros porque se baseiam em determinações históricas e lutas simbólicas pelas classificações, ligadas à posição que o indivíduo ou grupo ocupa no espaço social e a um campo que se revela agora simultaneamente político e mediático (Sousa, 2017). Assim, entende-se que a utilização das categorias não seria neutra, na medida em que estas seriam ajustadas às expectativas e ideias dos atores que lutam pela sua apropriação prática (Boltanski, 1979).

Ora, uma das formas de poder simbólico é, justamente, o de nomear e de fazer existir escolas de sucesso e de insucesso e, portanto, sublinha-se a relevância conferida à produção linguística e ao sentido, valor e poder do discurso de um ator ou grupo, indissociável da posição do locutor na estrutura social, por isso, alguns têm mais valor, autoridade e capacidade para fazer crer a sua versão, os seus interesses, juízos e bens produzidos, do que outros (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 2001). Posto isto, entende-se que a nomenclatura e princípios de classificação lógica das escolas, que pretendem ter um valor para toda a sociedade são, nas palavras de Sousa, heranças de lutas simbólicas pelo domínio da nomeação oficial (Sousa, 2017; Bourdieu, 2001). Estas lutas traduzem relações de poder, força e dominação, na medida em que está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, isto é, o poder de fazer crer, impor e inculcar aos outros taxinomias, designações e versões da realidade escolar, como a categorização de escolas (Bourdieu, 2001; Bourdieu, 1983).

Portanto, seria necessário apreender as lógicas implícitas nessas lutas, nas quais os atores sentem a necessidade de provar as suas visões sobre quais as escolas mais merecedoras de atribuição de valor (Lamont, 2013; Boltanski e Thévenot, 1991). Por outras palavras, interessa considerar os repertórios simbólicos e operações reflexivas de classificação, avaliação e valoração, nas quais os atores sociais envolvidos manipulam estas categorias (Boltanski e Thévenot, 1983). Nas palavras de Lamont (2013), importa apreender que os processos de estabelecimento de valor implicam, normalmente, acordos ou desacordos subjetivos sobre um conjunto de referências, mobilizadas para comparar as escolas. Por isso, a linguagem e a capacidade argumentativa dos atores são indispensáveis para o exercício da transferência em análise (Boltanski e Thévenot, 1991). Neste caso, escolas de sucesso e insucesso escolar são constituídas e definidas de acordo com interesses, pontos de vista e argumentos específicos dos atores que participam neste encontro (Boltanski e Thévenot, 1991).

Com isto, procura-se analisar reflexivamente as práticas intelectuais de classificação das escolas, os seus usos, significados e efeitos na realidade construída estatisticamente, de um ponto de vista da Sociologia da quantificação, tal como compreender as dinâmicas associadas à existência de hierarquias e sistemas de valor, através de uma pesquisa histórica e considerando a base semântica atribuída por

diferentes grupos (Sousa, 2017; Camargo, 2009; Lamont, 2013). Esta disciplina tem uma ligação essencial com a Sociologia crítica de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991), que procura analisar o envolvimento dos atores sociais em circunstâncias de confronto específicas, como é o caso do que se desenvolve em torno da translação do uso dos termos: sucesso e insucesso escolar, na categorização de individuais, para coletivos. Para tal, colocam de parte arranjos privados e concentram-se nos encontros públicos em que os atores procuram chegar a um acordo, orientado para a justiça, mobilizando logicamente categoriais e classificações que produzem e ou manipulam, apresentando determinados argumentos, que traduzem os seus interesses, crenças e valores específicos (Boltanski e Thévenot, 1991; Boltanski e Chiapello, 2009; Lamont, 2013).

Na disputa ao redor da institucionalização do sucesso e insucesso escolar, os intervenientes servem-se de lógicas diversas para justificar a avaliação das escolas e o valor de umas face a outras (Lamont, 2013; Boltanski e Thévenot, 1991). Lamont (2013) exemplifica demonstrando que o neoliberalismo pode sustentar a prevalência de uma lógica mercantil, e então, o objeto de avaliação escolar, poderia ser justificado pela maximização de lucro e desempenho de mercado. No entanto, o autor salienta também práticas de avaliação não mercantis, que se baseiem em normas de justiça, como seria o caso da avaliação das escolas. Portanto, alguns argumentos parecem organizar-se em torno da preocupação com a resposta a desigualdades sociais e escolares ou com a garantia de uma meritocracia escolar (Lamont, 2013).

Para garantir a sua versão da realidade, os atores podem apelar a objetos e ferramentas externas, consistentes com as lógicas invocadas no confronto (Boltanski e Thévenot, 1991, Boltanski e Chiapello, 2009). Por exemplo, neste caso, podem recorrer a instrumentos, medidas, estatísticas, artefactos de Estado e ou outras ferramentas de valor reconhecido que, de alguma forma, sustentem argumentos e deem legitimidade à sua visão do processo de institucionalização. Consequentemente, sublinham-se os intercâmbios simbólicos entre atores, que recorrem a objetos de valor para posicionar os seus interesses (Bourdieu, 2001; Boltanski e Thévenot, 1991). Contudo, importa reforçar que estes se posicionam e são qualificados, conforme o seu valor, de forma desigual, por isso, devem garantir estar à altura da situação para produzir prova de justiça (Boltanski e Thévenot, 1991).

Nesse sentido, importa dar conta das tensões que se desencadearam na sequência da fabricação de instrumentos de performatividade e avaliação, e depois de taxionomias, que categorizam e hierarquizam as instituições de ensino e o espaço educativo. Para tal, de acordo com Lamont (2013), encontra-se vantagens numa análise reflexiva comparada, que conjugue perspetivas diferentes, considerando os mecanismos institucionais e os repertórios simbólicos dos intervenientes. Nessa conjuntura, interessa apreender as formas de instrumentalização da informação disponibilizada no campo político-mediático e a sua reflexão na arena pública, tal como os juízos que prevalecem nos discursos e confrontos em torno deste processo (Boltanski, 1979; Boltanski e Thévenot, 1983). De outra forma, é importante considerar a linguagem e capacidade reflexiva de os vários atores que, ao recorrerem a argumentos, juízos, formas de justificação e legitimação de diversas naturezas, pretendem legitimar as suas versões sobre o problema (Boltanski e Thévenot, 1991).

Capítulo II

Metodologia

Nesta dissertação procura-se explicar como é que o uso das categorias sucesso e insucesso escolar se transpôs do individual, para o coletivo, classificando as escolas e colocando-as numa lista comparativa. O presente capítulo destina-se a delimitar o percurso da investigação, como foi desenvolvida a pesquisa e quais os métodos utilizados para apreender este fenómeno, os seus contextos e os seus intervenientes. Por outras palavras, este projeto pretende explorar a hipótese de os rankings escolares serem facilitadores dessa transferência, e por isso, é impossível separar este fenómeno do seu contexto e dos agentes que nele interferiram.

Desse modo, este projeto adotou uma metodologia compreensiva, que passa pela análise dos processos sociais, em que se encontra a lógica social dos fenómenos e racionalidades dos sujeitos (Guerra, 2006). Nesse caso, a abordagem centrou-se numa pesquisa qualitativa. A escolha desta opção metodológica prende-se, justamente, com os objetivos do projeto, que busca compreender e explicar o modo como este processo se desenrolou da forma mais fiel possível (Guerra, 2006).

A natureza da pesquisa é exploratória, uma vez que se dedicada essencialmente a construir conjeturas teóricas, apresentar uma proposta de discussão e linhas de análise sobre o fenómeno em estudo: o processo de institucionalização do sucesso e insucesso escolar. Por isso, os dados recolhidos tinham uma natureza descritiva e exploratória.

Ora, o início de uma investigação é sempre um procedimento único. Para facilitar o método de pesquisa, primeiramente selecionam-se os indivíduos, locais ou objetos representativos do contexto em estudo, de forma a obter informações e dados relevantes, e depois parte-se para a coleta, registo e análise desses mesmos dados.

Com base nas especificidades e objetivos deste estudo, a investigação iniciou-se com um primeiro momento exploratório. Além da pesquisa bibliográfica, o começo deste projeto contou com uma entrevista exploratória e semiestruturada ao Professor David Justino (em anexo seguem os tópicos de pergunta e de temas a serem abordados).

Esta entrevista procurou, numa primeira instância, apreender como se desenvolveu a génese do processo de elaboração dos rankings.

Não esquecendo que o Professor David Justino é um participante central no processo em estudo, de forma a garantir que os resultados são totalmente verídicos e confiáveis, a entrevista conduziu a investigação até ao segundo momento de triangulação de material empírico, através da seleção de outra fonte de recolha de informação. Considerando que a entrevista captou momentos importantes da sociogénese dos rankings, destacou-se a importância conferida ao Jornal Público nesse mesmo processo, confirmada também por outros artigos e bibliografia, presentes nas referências. Nesse sentido, surgiram novas questões importantes: No jornal esta temática foi uma questão importante? E se sim, de onde vem este interesse do Público?

O passo seguinte consistiu no exercício de transformar o mundo visível, incluindo os jornais, em dados representativos. Assim, o procedimento de coleta de dados adotado foi a pesquisa documental, baseada em dados secundários, isto é, dados documentados por terceiros. Esta recolha de dados decorreu presencialmente na Hemeroteca de Lisboa, durante os primeiros meses da investigação. O foco desta recolha era conseguir o máximo de informações credíveis sobre a sociogénese da construção dos rankings escolares. Como tal, foram selecionados todos os Jornais Público desde dezembro 2000 a setembro de 2001. Este período foi escolhido considerando que 2001 foi o ano da primeira divulgação pública dos rankings escolares (informação confirmada anteriormente na entrevista e em artigos bibliográficos).

O destaque do Jornal Público no processo desencadeou uma nova interrogação relativa ao espaço mediático: Como é que esta temática foi abordada em outros jornais e meios de comunicação? Com isto, considerou-se necessário introduzir pluralismo e diversidade de pontos de vista, para relativizar pontos de vista mais institucionais (Guerra, 2006). Por isso, de forma a melhor explicar os desenvolvimentos do processo, foi selecionado outro jornal para fazer uma reconstituição mediática: Correio da Manhã. Portanto, foram recolhidas as informações relevantes à temática presentes no mesmo período. A escolha deste jornal, em vez de outros, prende-se com a heterogeneidade do espaço mediático e, assim, o critério escolhido para esta seleção foi no sentido da dramatização e espetacularização da vida pública representada pelo Correio da Manhã,

em comparação com o carácter de informação mais instrucional do Público. Ou seja, a ideia seria contrastar órgãos de comunicação social mais discretos com os mais dramáticos, com o intuito de perceber se existe diferença na forma como os rankings são produzidos.

O mesmo critério foi pensado para outros meios de comunicação social, como a televisão (por exemplo RTP *versus* TVI ou a SIC). Na impossibilidade de aceder a dados nos websites dos canais televisivos, as televisões foram contactadas via email. Porém, a informação enviada por email remetia a necessidade de pagamentos para usufruir dos dados. Por esse motivo, as televisões não foram consideradas, com a exceção de alguns artigos encontrados no site não atual da SIC Online.

A recolha de dados mediáticos levantou novas questões relativas ao trabalho intelectual desenvolvido nas páginas de jornal, e a possibilidade de a institucionalização do sucesso e insucesso escolar poder ver também a sua génese no campo científico. Assim, para completar a informação, o passo seguinte consistiu na procura em revistas científicas portuguesas pelo rasto da discussão sobre os rankings escolares. Para tal, foi construído um modelo lógico de inclusão e exclusão de material empírico, baseado em 3 critérios de diversificação e homogeneização. Em primeiro lugar, a área científica, sendo selecionadas revistas de Sociologia e Ciências da Educação. O segundo critério prendeu-se com a relevância: “o que é sociologicamente relevante?”. O terceiro e último critério tinha que ver com a abertura temporal. Tendo em conta que o objetivo era, justamente, captar o impacto e a discussão pós-publicação dos rankings no mundo académico, fazia sentido selecionar artigos científicos a partir de 2002. Foram selecionados artigos até 2012, dependendo da relevância indicada no critério anterior.

Relativamente à recolha de dados, foram adotadas duas estratégias complementares. Numa primeira fase, após a elaboração de uma lista de revistas científicas das áreas em questão, foram revisitados todos os volumes a partir de 2002 e selecionados os mais relevantes. Porém, este método verificou-se frustrante e incapaz. Para isso, a primeira estratégia foi complementada por uma segunda que consistiu em recorrer a fóruns de pesquisa (NOVA Discovery; Google Scholar) e atender os artigos das revistas consultadas. As revistas selecionadas foram as seguintes: *Análise Social; Educação, Sociedade e Culturas; Fórum Sociológico; Revista Crítica das Ciências Sociais;*

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Revista Portuguesa de Educação; Sociologia, revista do Departamento de Sociologia da FLUP; Sociologia, Problemas e Práticas. Embora a quantidade de revistas selecionadas pareça exagerada à primeira vista, cada uma serve-se de poucos documentos relevantes considerados. Tal facto deve-se à pouca discussão sobre a questão dos rankings nas revistas.

Para concluir a coleta de dados referentes ao processo de sociogénese dos rankings escolares, foram recolhidos outros dados, como os debates na Assembleia da República, Projetos de lei e Pareceres.

Após a reconstituição político-mediática dos primórdios deste processo, a investigação retoma um novo rumo aquando os novos desenvolvimentos atuais sobre o assunto nos órgãos de comunicação social. Isto é, em maio de 2021, a celebração dos vinte anos da construção e elaboração dos rankings escolares tornam-nos novamente em palco de grande destaque político e mediático. Por isso, a partir daqui a recolha de dados desenvolve-se no sentido de apreender não só como se desenrolou o processo de rankings, mas como este se consolidou, até aos dias de hoje. Como tal, foi reunido mais material empírico: o jornal Público referente ao dia 21 de maio de 2021, bem como o debate online impulsionado pelo público no mesmo dia.

Dessa forma, esta investigação exploratória foi-se desenvolvendo e avançando à medida que a informação ia sendo recolhida. Nesse caso, considerou-se relevante apreender outros momentos que pudessem ter importância suficiente para a discussão e completassem a informação recolhida até ao momento, por isso, foram selecionados e reunidos outros dados mediáticos, relativos ao período 2011-2015, estrategicamente. No entanto, a investigação beneficiaria de uma maior recolha de dados relevantes para uma mais aprofundada reconstituição do modo como se consolidaram os rankings e, conseqüentemente, da institucionalização do (in)sucesso escolar.

Concluída a coleta possível dentro dos limites temporais do desenvolvimento da própria dissertação, passou-se para o registo e análise dos dados recolhidos mais relevantes. Os capítulos III e IV correspondem a esses dois momentos. Neste trabalho, o processo de institucionalização do sucesso e insucesso, proposto publicamente pela elaboração e consolidação da lista ordenada de escolas, será compreendido segundo uma lógica interpretativista, isto é, o objetivo é justamente o de conhecer e

compreender o fenômeno, bem como os seus contextos e significados. Para isso, os dados da pesquisa documental foram analisados de forma descritiva e interpretativa, o que remete para uma dimensão social fundamental, que corresponde à relação entre as perspectivas dos atores e os contextos nos quais eles se encontram implicados (Guerra, 2006).

Desse modo, o capítulo III divide-se em três momentos: a gênese dos rankings, um momento significativo para a consolidação dos mesmos na esfera política e pública e o terceiro em que consta a forma como os rankings são percebidos na atualidade. Posto isto, sem ser necessário esgotar todo o material empírico reunido, os dados foram escolhidos à medida que o argumento do problema se foi desenvolvendo, segundo uma lógica de demonstração e relevância. No capítulo IV, a discussão sociológica basear-se-á nessa mesma lógica cronológica do processo em estudo.

Capítulo III

Processo de Institucionalização do sucesso e insucesso escolar

Os instrumentos politicamente decididos, que avaliam os alunos e as suas escolas revelaram-se fundamentais para a construção destes rankings escolares, em particular as provas sumativas finais e estandardizadas do ensino secundário (Martins, 2011). Posteriormente, com a introdução de exames nacionais em outros ciclos, os rankings foram também generalizados às escolas desses outros níveis de ensino. Assim, o ponto de partida da sociogénese desta institucionalização, sob a forma de rankings, é precisamente a avaliação externa, através de exames finais da competência do Ministério da Educação (Martins, 2011). Ou seja, sem os dados referentes aos exames nacionais não haveria rankings, na medida em que a ordenação hierárquica das escolas é elaborada segundo a média desses resultados, por escola.

No entanto, interessa referir que, antes da elaboração de uma lista de escolas ordenada, os resultados dos exames nacionais de ensino secundário já se encontravam, em parte, na arena de domínio público, sendo que os resultados dos alunos de cada escola poderiam ser disponibilizados na respetiva escola. Nesse sentido, a existência destes dados, por si só, não justifica o fabrico da lista que, não só organiza, como hierarquiza e classifica as escolas. Por outro lado, a necessidade de divulgação mediática, pública e generalizada, que permitisse uma classificação comparada das escolas, parece ser determinante para a existência de uma “translação” da classificação de domínio individual, para coletivo. E, assim, a construção pública e mediática de sucesso escolar como sucesso das escolas apresenta-se mais complexo e obsoleto do que se faz crer, uma vez que se torna impossível não considerar a participação mediática na construção deste processo essencialmente político.

Desse modo, esta investigação procurou, num primeiro momento, apreender a sociogénese dos rankings, na qualidade de proposta ao problema constituído em torno de escolas que sucedem e fracassam. Como tal, destacam-se algumas das interrogações mais relevantes para o desenvolvimento cronológico deste processo: Qual o contexto e em que circunstâncias surgem pela primeira vez os rankings escolares? De que tipo de

construto se trata? Esta fabricação originou polémicas? Se sim, de que forma se desencadearam? E quais os atores que participaram nestas polémicas?

A descoberta de como a elaboração dos rankings escolares se concretizou e como se desenvolveram as controvérsias simbólicas no campo político e mediático conduziram a novas interrogações essenciais para o percurso da investigação: Como se consolidaram os rankings na esfera pública e política, para persistirem 20 anos depois? Com isso, este capítulo conta ainda com um segundo e um terceiro momento que procuram justamente traduzir a forma como a ideia da existência de escolas boas e escolas más continua até aos dias de hoje, enquanto realidade social.

Momento I – Sociogénese do Processo

A sociogénese do problema em torno das escolas que sucedem ou fracassam parece recuar até 23 de setembro de 2000, com a reportagem “Acesso à Universidade – Ranking das Escolas” do Primeiro Jornal da SIC, de 4 minutos e 31 segundos, que organizou o primeiro ranking de escolas secundárias¹. A SIC parece ter organizado um conjunto de dados do ensino secundário, que apresentou brevemente durante a reportagem.

No entanto, as primeiras amostras de agitação pública surgem apenas meses mais tarde, em dezembro de 2000, após a divulgação dos resultados nacionais das primeiras provas aferidas do 4º ano do ensino básico realizadas em maio do mesmo ano. No Jornal Público, a notícia em que constavam os pormenores da divulgação destacou-se e sublinhou o que os editoriais consideraram de “suspiro de alívio” do Ministro da Educação e a reação satisfatória da equipa ministerial, face à média positiva nas provas e processo de aferição que envolveu 8500 escolas básicas (Sanches, et al., 2000). Ora, embora as médias das classificações nas provas tenham sido positivas, os relatórios nacionais traçavam o cenário do desempenho dos alunos por região e, nesse sentido, a

¹ “Informamos que a SIC pode fornecer cópia do programa com o seguinte custo de Licenciamento para Fins académicos = 43,05€ (35€ + IVA – Duração até 30 minutos), cada peça.” (Email enviado pela SIC, no âmbito da solicitação da reportagem para fins académicos).

notícia não deixou de enfatizar as discrepâncias regionais no que concerne aos resultados.

Como demonstrado pelo Ministro da Educação à época, Augusto Santos Silva, ao *Jornal Público*, “mais do que falar de médias”, interessava utilizar os resultados para “conhecer e compreender o desempenho escolar dos alunos” e, assim, refletir sobre as possíveis carências detetadas (Sanches, et al., 2000). Com esse motivo, a equipa ministerial justificou publicamente a não elaboração ou partilha de médias por escola, mas salientou a possibilidade de cada estabelecimento de ensino aceder aos resultados dos seus alunos, enquanto instrumento de autorreflexão sobre o seu posicionamento em relação à média da região e à média nacional (Sanches, et al., 2000).

Assim sendo, sublinha-se uma resistência estatal face à construção de uma lista ordenada e hierarquizada de escolas, segundo os resultados das provas de aferição do ensino básico. Pelo contrário, Ana Benavente, reforçou o carácter específico e a “natureza de papel e lápis” das provas aferidas, uma vez que, para a Secretária de Estado, estas não avaliam todas as competências e matérias que se espera que os alunos atinjam no ensino básico (Benavente, 2000, p. 28). E, nesse caso, as provas serviram como passo importante para a construção de uma cultura de avaliação orientada para a prestação de contas e apoiar pedagogicamente as escolas (Benavente, 2000, p. 28).

Contudo, o *Jornal Público* serviu de palco para outras perspetivas sobre as provas do 4º ano e a sua divulgação pública, como foi o caso do antigo Ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo. Este, por um lado, congratula a equipa encarregue pela realização das provas aferidas, por outro, sublinha a necessidade destes instrumentos avaliativos que, “não são apenas processos destinados a preencher estatísticas”, servem para “promover a saudável comparação de performances”, para a definição de políticas e para a criação de incentivos, “de forma a que os melhores possam ser melhores e os que não atingem os mínimos sejam apoiados, mas também chamados a assumir as suas responsabilidades” (Marçal Grilo, 2000, p. 10). Assim, é no Espaço Público do *Jornal* que Eduardo Marçal Grilo partilha, num texto de opinião, a sua posição em relação à construção de um ranking de escolas, ordenado conforme os resultados das provas externas organizadas pelo Ministério:

“(...) publique-se a lista das cem ou das 500 escolas que apresentam os melhores resultados (...) e procure-se perceber quais são as causas do bom desempenho dessas escolas.” (Marçal Grilo, 2000, p. 10).

As perspetivas de Ana Benavente e de Marçal Grilo, semelhantes no que respeita à forma positiva com que se referiram às provas de aferição do 4º ano de escolaridade, mas muito diferentes no modo como analisaram e encararam o problema, desencadearam no diretor do Jornal à época a necessidade de abrir espaço de debate público no Jornal. Portanto, José Manuel Fernandes aproveitou as duas versões para apresentar publicamente a sua opinião sobre a construção de uma lista ordenada e hierarquizada desde as escolas que sucedem às que fracassam. O jornalista começa, em primeiro lugar, por demonstrar o seu desagrado face à perspetiva governativa de Ana Benavente que, nas suas palavras, desvalorizava as formas clássicas de aprendizagem essenciais para qualquer sistema de ensino (Fernandes, 2000, p. 21). Além disso, critica ainda a perspetiva da Secretária de Estado no que diz respeito à avaliação, acusando-a de a recluir e de limitar o papel das provas a uma mera aferição. Para o jornalista do Público, a avaliação é um instrumento que, ao longo da vida, serve para garantir justiça no trabalho e uma cultura de meritocracia. Nesse sentido, desafia governantes e leitores ao lançar algumas questões que poderão soar provocadoras:

“Mas porque se tem medo de tratar com frontalidade uma avaliação que não é eliminatória? Porque se tem medo de dizer às escolas e aos alunos as notas que tiveram, sobretudo quando elas são apenas indicativas. (...) Porquê, então, tanto medo de falar em avaliação – e de avaliar o que pode ser avaliado?” (Fernandes, 2000, p. 21).

O diretor do Jornal Público justifica-se através de argumentos como a transparência governativa, a importância de possibilitar os encarregados de educação escolherem antecipadamente os estabelecimentos de ensino onde querem matricular os educandos e a necessidade de se criar uma pressão sobre as escolas com piores resultados (Fernandes, 2000, p. 21). Assim, o jornalista aplaudiu abertamente a sugestão do Ex-Ministro da Educação, Marçal Grilo e apela que os dados restritos ao Estado, “que permitem estabelecer um ranking nacional, ou por distrito, ou por concelho” se tornem

públicos e acrescenta que “Anos a fio o Público tem solicitado ao Ministério da Educação a divulgação dos dados sobre as provas nacionais do 12º ano” (Fernandes, 2000, p. 21).

Sem deixar de censurar, mais uma vez, a perspectiva de Ana Benavente, José Manuel Fernandes termina o seu texto opinativo colocando uma última pergunta desafiante: “Já agora: o que pensa o atual Ministro da Educação Augusto Santos Silva, disto tudo?” (Fernandes, 2000, p. 21). Então, foi com esta “carta aberta” que o debate público em torno do problema da institucionalização das escolas que sucedem ou que fracassam teve o seu princípio.

Nesse seguimento, os Professores Stephen R. Stoer e António M. Magalhães em resposta à posição de José Manuel Fernandes no que diz respeito à necessidade de uma escola meritocrática, mostraram-se preocupados com a falência de uma “escola para todos”, atenta às diferentes desigualdades sociais (Stoer e Magalhães, 2001, p. 24). Então, a discussão em torno da institucionalização do sucesso sob a forma de rankings escolares acompanhou um debate mais antigo entre os apoiantes de uma cultura de avaliação e mérito e os rotulados de “filhos de Rousseau”, expressão de Maria Filomena Mónica, interessados na reflexão sobre as expressões das desigualdades no ambiente escolar. Nessa ótica, os Professores acusam o diretor do jornal de entrar num jogo de preocupações políticas em detrimento de uma real inquietação com as condições pedagógicas dos estabelecimentos de ensino (Stoer e Magalhães, 2001, p. 24).

O artigo de opinião dos Professores obteve resposta do diretor e, assim, durante os meses que se seguiram, a secção Espaço Público do Jornal Público transformou-se num palco de discussão pública sobre a elaboração dos rankings de escola e rapidamente as duas posições foram apoiadas por diversos intervenientes, manifestos no Jornal. Por um lado, os que se encontram do lado dos “filhos de Rousseau” e, por outro lado, os apoiantes do mérito, evocando os argumentos de José Manuel Fernandes e a primeira tentativa de ranking criado pela SIC no início do ano letivo.

“O diretor do Público defende há já vários anos a tese de que o Ministério da Educação (ME) deve publicar os resultados dos exames nacionais (REN), sob pena de, ao não fazer, esconder informações pertinentes para a sociedade e, sobretudo, para os pais. (...) A política seguida pelo ME não impediu que a SIC estabelecesse um “ranking” de escolas com base nos

REN. E, ao fazê-lo, com base numa amostra “ad-hoc”, excluiu a maioria das escolas do país e criou nos cidadãos uma imagem errónea da realidade educativa.” (Lemos, 2001, p. 10)

Durante o mês de março de 2001 foram divulgados os resultados globais da intervenção elaborada pela Inspeção-Geral de Educação, sobre a gestão administrativa e pedagógica de 348 estabelecimentos de ensino básico e secundário. Portanto, os jornalistas do Jornal Público continuaram o exercício de contrastar a ação dos intervenientes de Estado encarregues do problema em torno da avaliação dos estabelecimentos de ensino. Assim, destaca-se a concretização de duas grandes entrevistas sobre a elaboração de uma lista ordenada de escolas: primeiro à Inspectora-Geral da Educação e depois ao Ministro da Educação. Na primeira, a Inspectora-Geral da Educação, quando confrontada com a eficácia da avaliação das escolas do 1º ciclo, mantém a posição governativa dominante e posiciona-se contra a elaboração de rankings:

“Q: Esta avaliação já identificou as boas e más escolas. Até que ponto é que os pais e o público em geral podem ser informados sobre os resultados? R: Todos terão acesso aos relatórios que estão nas escolas: pais, autarquias, entidades regionais. Fazer um “ranking” com esta avaliação era possível, mas punha em casa a validação dessa escolha, porque uma futura avaliação pode mostrar outra realidade. Q: “Significa que esta avaliação não foi bem feita? R: Não há nenhuma avaliação à prova de erro e é muito questionável a noção de qualidade absoluta. Toda a avaliação é uma interpretação e o que podemos fazer é construir um mapa de sinais. Quando faço um “ranking”, estou a utilizar um critério de verdade absoluta e não existem valores universais que o justifiquem. Defender em Portugal os Rankings é uma falácia, serviria apenas para satisfazer uma curiosidade mórbida. Se a justificação para a existência de “rankings” é a informação dos pais, esses, na sua larga maioria, não têm condições de escolha e os que têm já a fazem.” (Clímaco, 2001, p. 2).

A entrevista ao Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, teve a particularidade de ser realizada pelo próprio diretor do Jornal Público, José Manuel

Fernandes. O título da notícia que acompanhava a entrevista, ocupando 3 páginas dos destaques, já dava mostras sobre o desenlace da mesma: “O ministro já possui elementos para dizer quais são as 50 ou 100 escolas do país com melhores resultados, mas não vai divulgá-los”. (Santos Silva, 2001, p. 2,3 e 4).

“Q: Mas de que serve se não é transparente? Esta semana foram divulgados os resultados da avaliação a 348 escolas do ensino básico e secundário, mas o público não sabe se a escola “b” ou “x” é boa ou má.
R: O sistema de avaliação que montámos é muito diferente da elaboração de uma lista de escolas de “1” a “n”. é um sistema de avaliação que implica a autoavaliação por parte das escolas e uma avaliação externa. Tem como objetivo fundamental proceder a uma avaliação do desempenho identificando pontos fortes e fracos, que são depois comunicados à escola avaliada. Para que possam ser discutidos pelos professores e órgãos de direção e corrigidos...para serem trabalhados por cada escola. Q: Mas se eu for pai de um aluno posso ir à internet e ter acesso a esses resultados da escola do meu filho? R: Pode pedir à escola do seu filho. Q: E posso saber se a escola ao lado teve um resultado diferente? Posso comparar, posso saber se a outra escola tem menos problemas? R: 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. Q: Mas isso vai contra o princípio da transparência da administração pública. R: Não. Vai é contra o princípio do estabelecimento de “rankings” de escolas. Q: Se a administração tem os resultados de todas as escolas, divulguem-nos, as pessoas ordenam se quiserem mas se eu presido a um conselho diretivo e sei a que escola “x” teve um problema que conseguiu resolver, vou a essa escola e pergunto como é que fizeram, porque também o quero resolver. Se não, pergunto a quem? Ao ministro? R: Há consequências da avaliação. Vamos agora fazer um estudo das escolas melhor classificadas nos vários itens para que, justamente, se perceba quais são as variáveis decisivas na excelência

das escolas. Q: Mas porque é que isso tem de ser feito apenas a nível central? R: Porque queremos disseminar as boas formas de organização, não queremos estigmatizar as escolas que tenham ficado piores classificadas, nem induzir uma escolha que não podemos garantir. É que ao contrário do que sucede no ensino superior, em que alunos são livres de indicarem as escolhas que entenderem, no não superior não há margem de escolha. Quanto mais não seja porque se uma escola não tiver lotação terão preferência os alunos da área de residência. Q: A questão central não é essa. Se há bons exemplos, por que é que não se divulgam ao menos as cem melhores escolas, como sugeriu o ex-ministro Marçal Grilo, e deixamos as outras para não as estigmatizar. R: Se cada escola quiser tornar públicos o resultado dos seus exames, das suas provas aferidas e da avaliação integrada, não está impedido de o fazer...Q: Mas por que é que não faz o ministério? Estamos a falar das escolas que podiam servir de exemplo. R: Fazendo um estudo sobre as escolas com o melhor desempenho, esse estudo não será secreto. (...) A orientação do ministério não é classificar escolas nem fazer “o top ten”. Nem fazer juízos definitivos sobre as escolas. Imagine o que era divulgar as melhores escolas, a procura disparava! Teriam que fazer turmas bastante maiores ou fazer uma seleção, ou seja, ganhando à partida o que deviam ganhar à chegada.” (Santos Silva, 2001, p. 2,3 e 4).

Ora, o anseio por uma divulgação pública de resultados de exames e provas nacionais e conseqüente concretização de rankings de escolas, conforme esses mesmos dados, foi alvo de muita controvérsia política. Portanto, ao mesmo tempo que o debate ia surgindo no espaço mediático, entre 2000 e 2001, o Professor David Justino, na altura deputado da Assembleia da República, apoiado pelo Professor Durão Barroso, líder do Partido Social Democrata, representou ativa e publicamente a posição do Partido, no que concerne à divulgação de resultados dos exames nacionais ordenados por escola.

“Mas por exemplo eu nunca falei com José Manuel Fernandes sobre isto (...). O Público fazia aquilo que entendia, havia outras pessoas também que faziam artigos e eu estava no Parlamento. Portanto, nem eu estava à

espera do Público para fazer fosse o que fosse, nem eles estavam à minha espera.” (Justino, 2020, Entrevista exploratória).

Os deputados do PSD enviaram um requerimento ao Ministro da Educação solicitando a informação sobre a Avaliação Integrada das Escolas e os relatórios da Inspeção-Geral da Educação, com análise do desempenho por cada escola avaliada, justificando, quando questionados pelo Jornal Público que os “contribuintes têm direito a conhecer o mesmo que o ministro e os funcionários do ministério conhecem” (Sá Lopes, 2001, p. 32). Nesse sentido, no dia 3 de Abril de 2001, o PSD apresentou dois Projetos de Lei sobre a avaliação das escolas, que previa a construção e utilização de rankings. O Projeto de Lei nº 421/ VIII – Lei Quadro para a Avaliação e Qualidade dos Ensinos Básico e Secundário, destacou a importância na criação de relatórios e análises comparadas, publicados em papel e suporte digital, pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Não Superior, partilhados a todos os cidadãos e instituições interessados (Cf. Projeto de Lei nº 421/ VIII). O segundo Projeto de Lei nº 422/VIII, mais específico, apelava à obrigação da divulgação dos resultados dos exames do 12º ano, por escola e por disciplina, bem como de informações complementares que permitissem conhecer o sucesso ou insucesso escolar nos estabelecimentos de ensino do ensino secundário (Cf. Projeto de Lei nº 422/ VIII).

Neste último, o PSD pretendia salientar a necessidade de discussão em torno de resultados finais em cada escola do ensino secundário e da sua divulgação, seja a partir das próprias escolas, Administração Educativa ou outras entidades independentes (Cf. Projeto de Lei nº 422/ VIII). De acordo com os deputados do PSD a divulgação deste tipo de informações permite aperfeiçoar as práticas e estratégias de ensino e anular, assim, as assimetrias entre estabelecimentos de ensino, melhorando-os (Cf. Projeto de Lei nº 422/ VIII). Além disso, acrescentam que o cidadão deve estar informado sobre as condições dos recursos de ensino do país e, por isso, entendem que a divulgação seria um meio para o maior conhecimento sobre as performances dos diferentes estabelecimentos de ensino. Para tal, acrescentaram a necessidade da criação de estudos que conjuguem os resultados da avaliação externa a indicadores como: número de alunos matriculados no 12.º ano; número de inscrito nos exames do 12.º ano; número de inscritos no 10.º ano três anos antes da realização das provas do 12.º ano;

médias das classificações da avaliação interna anual de cada disciplina do 12.º ano e médias das classificações obtidas nos exames finais do 12º ano, por disciplina, de forma a que seja possível uma hierarquização nacional e distrital das escolas secundárias (Cf. Projeto de Lei nº 422/ VIII).

Na véspera de saírem os resultados sobre os Projetos de Lei, os dirigentes do Jornal Público mostraram-se interessados no debate que se iria desenrolar na Assembleia da República e acompanharam-no no Espaço Público, com um conjunto de opiniões de diversos profissionais interessados na temática, que se apresentam contra ou a favor da elaboração de rankings de escolas.

No dia 27 de abril de 2001, os dois Projetos de Lei foram discutidos na Assembleia da República, desencadeando um debate aceso entre os vários partidos nacionais sobre a avaliação dos estabelecimentos de ensino e a da sua organização numa lista hierarquizada. Este debate iniciou-se com a contribuição do Professor David Justino que, enquanto deputado, apresentou as propostas do PSD no âmbito da avaliação de escolas, responsabilização de resultados e divulgação da totalidade desses mesmos resultados pela opinião pública (Justino, 2001, AR). Portanto, recupera-se um debate já existente nas primeiras páginas do Jornal Público, apelando por um lado, por um sistema educativo de transparência e partilha de dados com os diversos órgãos de comunicação social. Assim, o Professor David Justino começou por confrontar o Governo PS e o Ministro da Educação Augusto Santos Silva, criticando a recusa da publicação escola a escola dos resultados obtidos nas provas nacionais:

“Afinal, Sr. Ministro, de que tem medo ou quem quer proteger, ao recusar a publicação, escola a escola, disciplina a disciplina, dos resultados obtidos em provas nacionais? É da competição entre escolas que tem medo? (...) Ou é a si mesmo, à sua equipa e aos seus antecessores que quer proteger? A sua recusa não é mais do que o reconhecimento do total insucesso de seis anos de política educativa socialista”. (Justino, 2001, AR).

A invocação de reconhecimento público e a necessidade de distinção de “melhores” e “piores” escolas e professores foi um dos principais focos sublinhados pelo Partido Social Democrata: “É precisamente por isso que é importante dizer se são más,

para então tentarmos investir mais e melhor para que elas se tornem melhores” (Justino, 2001, AR). Assim, as escolas, separadas conforme os seus resultados e, com isso, classificadas e questionadas pela sua qualidade, foram alvo de uma discussão que, além de remeter à elaboração (ou não) dos rankings, também evidenciava uma preocupação para com a discriminação e diferenciação das escolas, numa ótica de regulação mercantil (Fazenda, 2001, AR).

Nesse âmbito, a preocupação para com o fomento de uma elitização do ambiente escolar colocou os Partidos de esquerda numa posição defensiva quanto à partilha pública de dados da alçada do Ministério da Educação e contra os Projetos de Lei do PSD. Para a deputada do PCP, Margarida Botelho, a existência de um ranking não iria mostrar nenhuma novidade que já não se soubesse, uma vez que na sua perspetiva, os estudos existentes até ao momento já apontavam a importância de se considerar a origem social dos alunos (Botelho, 2001, AR). A deputada do PCP, servindo-se do destaque presente na comunicação social, critica os efeitos que a elaboração de uma lista ordenada, poderia provocar:

“(...) hoje um jornal citava: nos bairros onde se localizam as escolas supostamente melhores a procura de casas e o seu preço dispararam, porque todos os pais querem que os seus filhos frequentem aquelas escolas. Tal gera um fenómeno muito simples: é que a procura para a oferta daquelas escolas é grande demais, e as escolas escolhem os melhores alunos, ao mesmo tempo que os professores também concorrem em maior número, ficando lá colocados os melhores. Ou seja, assim as melhores escolas continuarão a ter os melhores alunos e os melhores professores, numa elitização que, para nós, é inaceitável.” (Botelho, 2001, AR).

A partir daqui, parece ser impossível destacar a importância que os meios de comunicação social tiveram não só nesta questão, como também na própria controvérsia política. Tal é também perceptível através de as várias intervenções parlamentares, nomeadamente a do deputado do PSD Luís Marques Guedes que, após o confronto por parte da deputada do PS comenta que os oponentes “Leram isso num jornal!” ou a intervenção da deputada do PS Ana Catarina Mendonça, que questiona a

defesa, por parte do PSD, de um ranking oficial nacional, interrogando o Professor David Justino: “(...) foi o PSD pressionado pela comunicação social?” (Marques Guedes, 2001, AR; Mendonça, 2001, AR).

Em resposta, o deputado do PSD insiste que a avaliação está “na gaveta” e no “bolso só de algumas pessoas”, e reforça que esta “seja conhecida e que haja um controlo social sobre isso – o controlo da opinião pública é um direito básico que temos, o de conhecer toda essa informação (...) na integridade”, de modo a que um cidadão comum consiga compreender e tirar as conclusões (Justino, 2001, AR). Desse modo, retomando a ideia de mercado, o Professor David Justino justifica a perspectiva e Projetos de Lei do PSD considerando que não existe mercado e competição sem regras e informação e, ao recusar os projetos, o Governo teme a opinião pública e propõe-se a “privar os cidadãos de terem informação para poderem atuar de acordo com a sua liberdade de escolha” (Justino, 2001, AR). Além disso, o PSD acrescentou a necessidade de o Governo assumir responsabilidade pela garantia e estímulo de melhores condições educativas do país, seja em escolas públicas ou privadas, através de um processo de avaliação da classificação, que ofereça aos encarregados de educação o direito à informação (Antunes, 2001, AR; Narciso, 2001, AR).

“Uma coisa é informar a comunidade educativa da escola avaliada e outra é publicar o ranking das escolas; são coisas distintas, com consequências distintas. A primeira tem certamente consequências positivas, sobretudo para as escolas que são avaliadas negativamente, porque deteta os problemas e pode, obviamente, facultar meios para os solucionar. A segunda, que é criar um ranking de escolas, originará naturalmente outro tipo de problemas que já aqui foram referidos, como seja a criação, inevitável, de «listas de espera à porta das escolas»” (Pires de Lima, 2001, AR).

No final do debate, foi a vez de o Ministro da Educação Augusto Santos Silva tomar a palavra. O Ministro além de reforçar os esforços do Governo até então, finaliza a sua intervenção confrontando o PSD, com aquilo que acredita ser as intenções do partido com a apresentação dos Projetos: “a publicação apressada de relatórios de avaliação, escola a escola” e a sua “a publicação oficial de uma ordenação, escola a

escola, em função, exclusivamente, desses resultados”, em vez de uma preocupação com a avaliação das escolas ou com a análise da evolução das classificações (Santos Silva, 2001, AR). Assim, os dois Projeto-Lei apresentados pelo PSD foram rejeitados na Assembleia da República, com votos contra do PS, do PCP, de Os Verdes e do BE e votos a favor do PSD e do CDS-PP. No seguimento desta recusa, o Ministro da Educação, Augusto Santos Silva e respetivo Governo, apresentavam-se manifestamente contra a publicação mediática dos resultados, bem como da sua organização em forma de rankings. Então, com a pluralidade de visões sobre o assunto, é possível salientar que a construção da ideia de sucesso escolar assente em rankings foi, desde cedo, objeto de uma controvérsia política-mediática.

Porém, como referido, a Assembleia da República não foi palco exclusivo da controvérsia em torno da possibilidade de se construírem rankings de escolas, uma vez que o Jornal Público, e principalmente José Manuel Fernandes e António Granado, respetivos diretor e subdiretor, acompanharam separada e atentamente a disputa política que se desenrolava. Os jornalistas continuaram a solicitar ativamente a partilha de dados por escola, sugerindo provocar publicamente o Professor Augusto Santos Silva:

“Mais tarde ou mais cedo. “Vai o primeiro-ministro acabar com a teimosia de Santos Silva e obriga-lo a entregar os relatórios? Será a comissão de acesso aos documentos da administração a lembrar o ministro que os documentos foram preparados com o dinheiro dos contribuintes? (...). O que importa é que nesse dia Augusto Santos Silva não terá condições para continuar no cargo. (...) É altura de Santos Silva se começar a preparar”.

(Granado, 2001, p. 4).

Embora a comparação avaliativa assente em instrumentos de conhecimento estatístico e técnico de Estado, a divulgação mediática destes dados foi alvo de muita resistência política (Martins, 2011). Nas palavras de Lamont (2013), a avaliação pública impõe padrões de legitimidade e prestações de contas, que modelam as próprias práticas de avaliação, por exemplo, a avaliação pública requer uma negociação sobre os critérios relevantes e a sua divulgação pública. Nesse sentido, importa salientar o conflito de interesses e prestação de contas, que se desencadeou no âmbito desta recusa.

Assim, em maio de 2001, o subdiretor do Jornal, António Granado solicitou ao Ministro da Educação uma cópia da base de dados dos resultados dos exames nacionais do 12º ano de 1999/2000 (Cf. Parecer nº 126/2001). O Gabinete do Ministro da Educação recusa este pedido, considerando os seguintes argumentos:

“a publicitação dos resultados dos exames do 12º ano é motivo de aceso debate político, tendo a Assembleia da República reprovado o Projeto de Lei apresentado pelo Grupo Parlamentar do PSD que pretendia obrigar a tal publicação; o entendimento do Ministério da Educação é contrário à publicitação simples (isto é, sem tratamento e análise que contextualize os resultados); as razões que levam a desincentivar o ranking das escolas são conhecidas, pelo que o Ministério se considera dispensado de, de novo, as explicitar; os resultados são, de qualquer forma, reconhecidos como muito importantes constituindo uma das quatro dimensões fundamentais do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, que se encontra em curso; o Ministério da Educação disponibiliza publicamente uma síntese sobre o resultados nacionais dos exames do 12º ano, mas não elabora nenhum documento que discrimine os resultados por escola e por disciplina” (Cf. Parecer nº 126/2001).

Além disso, o jornalista solicitou ainda ao Ministro da Educação as fotocópias dos resultados discriminados por competências essenciais e por escolas, das provas de aferição do ensino básico realizadas em Maio de 2000 (Cf. Parecer nº 124/2001). Mais uma vez, o Gabinete do Ministro da Educação recusou a solicitação, de acordo com os seguintes argumentos:

“a) “Nesta primeira etapa do processo de implementação das provas de aferição, a decisão foi no sentido de as realizar em todas as escolas (...), tomando-se, posteriormente, as decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e também os termos da prossecução da sua realização, no futuro, à luz dos ensinamentos desta primeira etapa”;
b)“Em conformidade com o exposto, o processo não se encontra ainda concluído e, por esse facto, não devem ser disponibilizados, publicamente, todos os documentos que servem de suporte a actos

considerados preparatórios de futuras decisões legislativas (...); “Isto não obsta a que se vá disponibilizando a análise da informação que a aplicação das provas vai permitindo recolher sobre o desenvolvimento do currículo nacional”.” (Cf. Parecer nº 124/2001).

No seguimento destas respostas, em junho de 2001, o Subdiretor do Público apresenta queixa por acesso indeferido a documentação administrativa, à Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos e interpõe duas ações em tribunal contra o Ministro da Educação: Parecer nº 124/2001 referente ao Processo nº 1503 e Parecer nº 126/2001 referente ao Processo nº 1518, sob o apoio do artigo 16º da Lei do Acesso aos Documentos Administrativos nº 65/93 de 26 de Agosto, e alterada pelas Leis nºs 8/95, de 29 de Março, e 94/99, de 16 de Julho, que assegura que todos os dados e informações da Administração Pública, que não violassem a privacidade pessoal, poderiam ser partilhados publicamente (Cf. Parecer nº 124/2001; Cf. Parecer nº 126/2001). Nesse sentido, sem justificação válida que sustentasse a recusa, uma vez que todos os documentos administrativos de carácter não nominativo são de acesso público a todos os cidadãos, quer seja o motivo da sua invocação, nos termos da LADA, o acesso foi concedido a António Granado (Cf. Parecer nº 126/2001).

Portanto, quando o Governo é remodelado, no início do mês de julho, e o Professor Júlio Pedrosa assume o cargo de Ministro da Educação, os jornalistas do Jornal Público já tinham colocado muita pressão sobre o Ministério da Educação, para reivindicar a publicação de resultados. No dia 5 de julho, António Granado vangloria-se na secção de Espaço Público do jornal, num artigo de opinião intitulado provocadoramente de “O prémio de Santos Silva”, comentando o desfecho da divulgação de resultados das provas de aferição de 4º ano e dos exames do 12º ano (Granado, 2001, p. 4).

Então, o Professor Júlio Pedrosa foi praticamente obrigado a fornecer os dados, ainda que rudimentares, à comunicação social, que divulgou os dados exclusivamente políticos até então, pela primeira vez no dia 27 de agosto de 2001, com o seguinte título: “26 das 30 melhores escolas estão na Grande Lisboa ou no Grande Porto. Oito privadas entre as dez com as médias mais altas” (Simões, et al. 2001, p. 2). Ao lado da notícia, José Manuel Fernandes acrescentou algumas palavras: “Não era essa a opinião da

anterior equipa ministerial, parece ser – felizmente – a da que tomou posse no passado mês de julho”. (Fernandes, 2001, p. 3). Os primeiros rankings de escola em Portugal foram palco de muito debate e controvérsia, por isso, durante o final do mês de agosto e o mês de setembro, a notícia foi acompanhada por várias intervenções e crónicas no Espaço Público e cartas ao diretor, enviadas por leitores.

O dia “histórico” foi notícia de destaque em vários meios de comunicação social. A SIC, organizadora do primeiro índice de escolas de secundário, não deixou de acompanhar a notícia. Entre as várias reportagens da SIC, destaca-se a notícia que contemplou a opinião de José Manuel Mestre. O jornalista da SIC mostra o seu apoio perante a elaboração dos rankings, recorrendo a argumentos já conhecidos: “a transparência responsabiliza e, por isso, favorece e estimula a procura da qualidade. Se queremos ter um ensino de qualidade teremos inevitavelmente de responsabilizar todas as partes nele envolvidas e, nesse sentido, os resultados responsabilizam quem os apresenta.” (Mestre, 2001). Além disso, o jornalista reforçou, para os mais esquecidos, o papel de destaque da SIC perante o problema da institucionalização do sucesso das escolas, sob a forma de ranking escolar:

“Há um ano a SIC fez por sua conta e risco, o tratamento por amostra dos resultados obtidos em mais de quarenta escolas; o trabalho terá exposto o óbvio: a necessidade de abrir as escolas à sociedade permitindo o debate público, a comparação de experiências, boas e más, com dados universais concretos. Por isso, este ano, a SIC foi mais longe e preparou um levantamento em cerca de cento e cinquenta escolas públicas e privadas de todo o país de que prescindiu apenas há uma semana quando o Ministério da Educação disponibilizou todos os dados oficiais. Os resultados que a SIC apresenta constam, portanto de uma base de dados do Ministério da Educação que antes era emprateleirada nos sótãos da 5 de outubro. O seu tratamento constitui, pois, uma novidade absoluta: segundo altos responsáveis que passaram pelo Ministério nunca, até hoje, os resultados dos exames nacionais de 12º ano foram tratados de forma integrada, escola a escola; alegadamente, pasme-se, para evitar

que daí pudesse resultar a elaboração de alguma tabela ordenada de escolas.” (Mestre, 2001).

A partir daí, anualmente, vários órgãos de comunicação social recebem os resultados em bruto, uma base de dados anónima com um número e indicação de escola, disciplina, resultado, avaliação interna, entre outros indicadores que o Ministério foi acrescentando ao longo dos anos, nomeadamente: a retenção, origem social dos pais e é publicada a lista ordenada de escolas, discriminando quais os melhores e os piores estabelecimentos de ensino do país (Portugal e Melo, 2007; Verdasca, 2013).

Momento II – Estado favorável aos rankings

Como foi referido na secção anterior, o processo de construção dos rankings escolares, enquanto proposta de institucionalização do sucesso e insucesso escolar parece não se ter desenvolvido de forma neutra, na medida em que acompanhou expectativas e interesses de diversos intervenientes de um espaço simultaneamente político e mediático.

A partir da sua primeira divulgação pública, os rankings foram elaborados todos os anos, em vários órgãos da comunicação social, através da partilha e disponibilização política dos dados essenciais à fabricação da lista ordenada. Portanto, embora a primeira edição de rankings não tenha sido efetuada em medida oficial, o Governo é importante para a consolidação deste processo. Deste modo, o papel dos atores que participam no complexo Estatal e Ministério da educação, não deve ser subestimado, uma vez que estes procuram manter a ordem social e escolar (Bourdieu, 2001).

No entanto, importa relembrar que o Estado é um complexo de atores e de interesses, por isso, a utilização e apropriação dos rankings escolares, enquanto institucionalização do sucesso e insucesso das escolas poderá diferir conforme o mandato político e ideologias político-partidárias:

“Com a diferença de que agora são publicados cada vez mais tarde (antes eram publicados em setembro e agora ainda não estão publicados em fevereiro). Isto revela de certa forma que quem está à frente se gosta de

rankings facilita, se não gosta, dificulta. Houve sempre uma grande resistência da parte de quem decide e uma grande indignação da parte de quem eventualmente era visado. A história dos rankings foi mais ou menos isto, mas sempre houve uma grande resistência da parte de quem decide e houve sempre uma grande indignação da parte de quem eventualmente era visado” (Justino, 2020, Entrevista Exploratória).

Segundo essa lógica, considera-se relevante destacar mais dois momentos fundamentais para se compreender a consolidação da institucionalização do sucesso e insucesso escolar e oficialização de rankings escolares enquanto medida de valorização. Assim sendo, o segundo momento que deve ser considerado corresponde ao período do XIX Governo Constitucional (2011 a 2015). Este período distinguiu-se pelo contexto socioeconómico e pelas medidas específicas relacionadas com o ensino em Portugal, nomeadamente: a atribuição de subsídios a escolas privadas, que deixa de depender da inexistência de oferta pública, por região, fecho de escolas e medidas sobre o insucesso e o regime de frequência obrigatória (Decreto-Lei nº176/2012). Além disso, sob alçada deste Governo, promulga-se a alteração das condições de autonomia de escolas (Vieira da Silva, 2014).

“N – Só para lhe dar um exemplo, (...) os horários são decididos centralmente, a duração cada tempo letivo. Porquê? Por que é que as escolas não podem fazê-lo? E- Teoricamente por uma questão de padronizar e de haver uma normalização. N- Mas porquê? Mas porquê? E- Porque depois os alunos vão ser ensinados com os mesmos exames nacionais. N- porquê? Por que é que uma escola não pode ter 3 aulas de 60 minutos e outras 2 aulas de 90 minutos, se eles acharem que é melhor fazerem as coisas dessa maneira? O que o ministério tem de garantir, eu insisto neste exemplo para dar a ideia do que é que está por trás do nosso pensamento, o que o ministério tem de garantir é que existam um número de horas para cada matéria, como é que isso se organiza se é um bocadinho mais, se isso se complementa com outras atividades”. (Crato, 2011).

Neste âmbito, o Ministro da Educação à época, o Professor Nuno Crato, manifestou publicamente o seu interesse no que concerne à atribuição de maior autonomia às escolas e maior liberdade de escolha em relação às mesmas. Por outras palavras, referenciando o modelo educativo inglês e norte-americano, o Ministro considerou que “deve haver uma avaliação central que permita fazer comparação entre as escolas e comparação com normas e metas que todos queremos atingir, mas deve haver uma grande liberdade e deve haver o sistema privado e público” (Crato, 2011).

Portanto, na perspetiva do Professor Nuno Crato, para se obter um melhor ensino, importa enfatizar a noção de concorrência e comparação entre escolas, sejam estas públicas ou privadas. Isto é, para o Ministro, a divulgação pública e generalizada dos resultados escolares constitui-se numa ferramenta essencial para a partilha de informação, além de avaliação e responsabilização das escolas. Com isto, salienta-se o Ministro da Educação como um ator central, não só da politização da escola competitiva como da oficialização dos rankings escolares como medida de valorização e diferenciação escolar.

“Nestes últimos anos avançou-se muito nesse sentido e eu acho que foi uma coisa muito positiva, os chamados rankings. As pessoas falam muito dos rankings. Os rankings não interessam, os rankings são feitos por cada jornal ou cada estação de televisão. Quem quiser faz rankings. O que é importante é que o Estado começou, o ministério começou, muito por contra vontade na altura, mas começou e acho que foi uma coisa muito importante, a divulgar os resultados das escolas e a partir do momento em que foram divulgados os resultados das escolas, começou a ser fornecida à população informação, aos pais, informação sobre o que é que as escolas estão a fazer” (Crato, 2011).

Assim sendo, entende-se que o pensamento neoliberal fomentou a ideia, característica das políticas do Governo Constitucional XIX, de que a competição melhora a economia e o ensino. E, dessa forma, além de o foco em pedagogias que assentavam na solidariedade, ter passado para segundo plano, foram criados quase-mercados, através da fabricação e generalização de rankings escolares, assentes em avaliações externas, organizados para gerar competição e melhorias (Teodoro, 2016).

“A educação tem vindo a ser colonizada pela economia. Quem fala de educação não são os educadores nem os cientistas sociais da educação. São sobretudo os economistas e também uma nova categoria, os opinion makers que falam sobre tudo. Constroem-se opiniões que estão nos jornais, nos canais de televisão, nos blogues”. (Teodoro, 2016).

De uma outra forma, a escola e a generalização da ideia de necessidade de avaliações externas, para controlar o que é feito internamente, passou a ser um assunto central (Teodoro, 2016).

“A ideia é que os exames, sob a forma que se quiser - sejam as provas tipo internacional, como o PISA, sejam os exames internos -, são o elemento principal de regulação, porque geram efeitos a montante, nas práticas dos professores. Se só vou avaliar a língua materna, a matemática e as ciências, isto leva a que as políticas curriculares se centrem nessas disciplinas”. (Teodoro, 2016).

Nesse sentido, entende-se que as alterações político-ideológicas têm incidência na forma como os rankings, enquanto proposta de institucionalização do sucesso e insucesso educativo, se consolidaram. No entanto, importa considerar que mesmo durante o Governo XIX, os partidos de esquerda manifestam na Assembleia da República o seu descontentamento face aos rankings e às medidas de comparação escolares. De acordo com a deputada Ana Virgínia, o PCP considera que os rankings comparam aquilo que não deveria ser comparado:

“alunos de escolas públicas com alunos de escolas privadas; regiões do interior com as grandes cidades do litoral; alunos de meios sociais desfavorecidos com alunos provenientes de camadas sociais mais favorecidas; escolas requalificadas e com todos os equipamentos com escolas desprovidas de todo o conforto, por vezes até em elevado estado de degradação e quase sem equipamentos; famílias que apoiam os filhos com outras que não têm a menor possibilidade de o fazer; escolas com recursos humanos adequados e a maioria com grande deficiência de recursos humanos” (Virgínia, 2015, AR).

De novo, destacam-se as diferenças ideológico-partidárias, na medida em que o Partido Comunista sublinha novamente, em 2015, a problemática das desigualdades fomentadas pelos rankings enquanto instrumentos de seriação de escolas, transformando o ensino numa realidade menos inclusiva e universal (Virgínia, 2015, AR). Embora a deputada reforce que não são os rankings que criam as desigualdades sociais e educativas, não deixam de ser “instrumentos perversos” (Virgínia, 2015, AR).

Do mesmo modo, o Partido Bloco de Esquerda também apresenta o seu desagrado face às medidas organizadas pelo Governo e Ministro da Educação em particular. O partido critica o argumento do “facilitismo da escola pública” e da “liberdade de escolha”, bem como os modelos educativos de países nórdicos, que consideram ser utilizados por Nuno Crato para promover as escolas privadas. Pelo contrário, no seu site informativo opõe-se a essas teorias:

“Mas os resultados do relatório de referência da OCDE arrasam por completo essas teorias. O relatório PISA 2012, divulgado esta terça-feira pela OCDE, conclui que a presença de escolas privadas não é sinónimo de melhor desempenho dos alunos ou de mais qualidade educativa. O país que Nuno Crato aponta como farol da sua política do cheque-ensino - a Suécia - foi dos que mais caíram nos rankings da OCDE tanto em Matemática como em Leitura e Ciência, passando para trás de Portugal. Comparando com o relatório de 2009, verifica-se que Portugal ultrapassou a Suécia nas três áreas deste ranking e o "país-modelo" de Nuno Crato foi mesmo o que mais caiu entre os 65 países sujeitos a esta avaliação.” (Esquerda, 2013)

Nos meios de comunicação social e no Jornal Público em particular, o debate sobre os rankings de escola e os resultados escolares dos alunos tem alguma incidência durante este período, aparecendo várias opiniões não só a favor, como contra os desenvolvimentos do Governo à época. Isabel Alçada, tutelar da pasta da Educação entre 2009 e 2011, foi uma das *opinion makers*, que se manifestou abertamente contra Nuno Crato, num artigo de opinião, publicado no Jornal Público, uma vez que considerou que a mudança de orientação na política educativa e a redução dos recursos postos ao serviço da educação são as principais ameaças ao desempenho dos alunos (Lobo, 2013).

Com isto, entende-se facilmente que, após mais de 10 anos de elaboração e publicação mediática da lista ordenada, o debate mantém-se.

Momento III – 20 anos depois

O último momento a ser considerado, no que respeita à consolidação deste processo, corresponde à atualidade. Ora, o processo de desenvolvimento de rankings escolares, enquanto institucionalização do sucesso ou insucesso escolar, completa em 2021 os seus primeiros 20 anos. Desse modo, mais uma vez, o debate em torno da sua elaboração voltou a ser notícia de destaque do Jornal Público que, ao longo dos anos ordenou as escolas, do melhor ao pior desempenho, de acordo com os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram os 8 exames nacionais mais concorridos em cada ano.

No dia 21 de maio de 2021, os resultados dos rankings ocuparam as primeiras páginas do Jornal, sob o título “Escolas privadas esmagadoras no topo das melhores médias”, acompanhado de subtítulos, como: “Vinte anos de Rankings puseram a nu desigualdades entre escolas: Os Políticos não fizeram a sua parte”; “Listas ordenadas de todas as escolas com notas dos alunos” e o “Governo estuda mudanças no modelo de recrutamento de professores”. Para abordar esses assuntos, o Jornal Público partilhou um suplemento especial de 32 páginas, intitulado de “Desigualdade entre público e privado acentuou-se. Vinte anos de rankings: Os políticos não fizeram a sua parte, diz ex-ministro. Há um estreante no 1º lugar do ranking dos exames”. O suplemento comportava um guia de leitura nas primeiras páginas intitulado de “O essencial dos rankings em 7 pontos”, com um apanhado dos tópicos mais abordados ao longo do suplemento.

Nesse sentido, ainda que a primeira página tenha sido alusiva a diferentes assuntos relacionados com os últimos vinte anos de rankings escolares, esta edição jornalística apenas apresentava um comentário de Manuel Carvalho, na secção de Espaço Público. No seu testemunho, o jornalista aborda várias das temáticas discutidas no suplemento especial do Jornal, como é o caso da análise dos rankings ao longo dos anos e sugere uma falta de resposta da escola pública (Carvalho, 2021).

“Seria uma enorme injustiça comparar o desempenho das escolas públicas e privadas nos rankings dos últimos 20 anos e concluir que a qualidade do ensino público se degradou. Mas seria uma enorme cegueira olhar para estes resultados sem constatar que o ensino sob o comando do Estado não está a dar à sociedade portuguesa um dos ingredientes essenciais da sua missão: a igualdade de oportunidades. O que estes resultados nos mostram ao longo de 20 anos é que a distância entre a qualidade do ensino dos filhos das famílias mais ricas e a do que é ministrado à generalidade das crianças e jovens está a aumentar. Ser aluno de uma escola privada é muito mais garantia de acesso aos cursos universitários mais ambicionados. No país mais desigual da Europa, a escola pública claudica na sua função de garantir o funcionamento do “elevador social”. (Carvalho, 2021).

O suplemento procurou fazer o balanço de duas décadas de resultados escolares e ensino em Portugal, portanto, recorda este processo através da publicação de reportagens a diversas escolas, as melhores e piores da lista, bem como casos de superação. Além destas, o Jornal Público não deixou de revistar os testemunhos de atores centrais ao processo, nomeadamente os ex-Ministros da Educação Júlio Pedrosa e David Justino, o atual Secretário de Estado Adjunto da Educação João Costa e com a publicação do artigo de António Barreto, ator de destaque no Espaço Público do Jornal durante a sociogénese dos rankings. Com posições diferentes, estes atores sociais e políticos foram confrontados com facto de em 20 anos, os lugares de topo nos rankings foram sendo progressivamente ocupados por escolas privadas, deixando as escolas do ensino público para trás e na lista dos piores resultados há escolas que continuam com os desempenhos mais fracos da tabela, mesmo quando considerados outros indicadores de contexto.

Para o ex-Ministro Júlio Pedrosa, que nunca se mostrou totalmente favorável quanto aos rankings escolares, a situação era previsível e que, nesse sentido, estes serviram apenas como uma ferramenta de confirmação do problema das desigualdades sociais e educativas presente nas escolas nacionais, com contextos muito diferentes umas das outras (Pedrosa, 2021). Para este, o problema reside na falta de atuação de

atores políticos e sociais sobre o assunto, garantindo que a escola assegure a todos os alunos a possibilidade de chegar mais longe (Pedrosa, 2021).

“Em 2001, eu dizia que era preciso não ficar parado a olhar para os rankings, que era preciso ver o que eles nos ensinavam. Na verdade, fico espantado que, tendo-se assistido, ano após ano, a isto, não se tenham tomado medidas. Não temos no país uma opinião pública informada que diga: ‘Façam alguma coisa para que isto seja alterado!’” (Pedrosa, 2021).

Vinte anos depois do seu apoio quanto à publicação das classificações ordenadas, o sociólogo António Barreto mantém a sua posição favorável à discussão que a divulgação mediática destes dados resultou e ao valor que esta confere aos próprios rankings (Barreto, 2021). Para António Barreto a questão não está no término da publicação dos rankings, mas sim a necessidade de uma mais ativa atuação por parte de instituições públicas e privadas, no que concerne às causas e efeitos das suas boas ou más classificações, considerando que o insucesso escolar é também o insucesso das escolas (Barreto, 2021).

Assim, destacou-se a importância de políticas e do Estado na atenuação das desigualdades e dificuldades apresentadas pelo ensino público, comparativamente aos resultados do ensino privado. Nessa lógica, o Jornal faz um apanhado de diversas perspetivas relevantes no debate deste processo e apresenta um conjunto de reportagens sobre as questões relacionadas com as desigualdades, nomeadamente sobre as várias situações que decorreram ao longo dos 20 anos de rankings, por um lado, casos de escolas que pioraram a sua prestação, mas também as que melhoraram a sua posição, independentemente das suas condições de diversidade e contextos mais desfavorecidos.

Para além do suplemento especial, o Jornal Público recuperou um debate não muito antigo sobre a elaboração dos rankings escolares, a importância de se conhecer resultados comparativos escola a escola e as diferenças entre os desempenhos públicos e privados. O debate intitulado de “o que se ganhou e o que se perdeu” dirigido na secção online “Hora do Público”, moderado pela jornalista Andreia Sanches, contou com a participação do Professor David Justino, ex-Ministro da Educação, o único ministro a encomendar um ranking oficial e ator central no desenrolar do problema, do atual

Secretário de Estado adjunto da Educação, João Costa e dois dirigentes das escolas que conseguiram as melhores colocações nos rankings escolares em 2020 no ensino público e privado, respetivamente José Eduardo Lemos, diretor da Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim, e João Trigo, diretor do Colégio Efanor, Matosinhos. Esta última teve destaque no suplemento, considerando que foi a escola colocada com a melhor média no ranking dos exames nacionais.

O debate começou com a ênfase em questões que acompanharam todo o processo por detrás da construção e elaboração de uma cultura de rankings, nomeadamente o foco nas desigualdades sociais e necessidade de políticas de atenuação das mesmas e promoção de maior igualdade. Dessa forma, o Secretário de Estado Adjunto da Educação, embora sem interesse na lista hierarquizada, demonstrou-se favorável à existência de dados e nos avanços estatais sobre os indicadores educativos, entre eles, o mais recente indicador de equidade (Costa, 2021).

“Gosto muito da forma como o público dá voz a estes 20 anos: o que se perde e o que se ganha? Há ganhos porque se calhar foi uma pressão do público que trouxe do contexto em tribunal ao Ministério da Educação para trabalhar dados. Esta organização numa lista de um a mil parece extremamente redutora, porque induz debates como “ah mas as escolas privadas estão acima das escolas públicas, as escolas em determinados contextos estão acima de outras”. Claro que há valores absolutos, mas há uma serie de variáveis de contexto que devem ser tidas em conta, daí nós precisarmos de várias fontes de dados, este indicador da equidade não é o anti-ranking é simplesmente trazeremos mais variáveis para cima da mesa e veremos quando conseguimos contrariar mais este determinismo social”. (Costa, 2021).

Nesse seguimento, o Secretário de Estado destacou o caráter redutor dos rankings na avaliação das escolas, na medida em que o trabalho e o seu posicionamento “bom/mau” não se devem reduzir aos resultados dos exames nacionais.

“Gostava que fosse notícia estarmos hoje a celebrar nas escolas o dia da multiculturalidade e diálogo intercultural, porque de facto aquilo que nós temos em termos de trabalho das escolas vai muito para além da nota do

exame. (...) Significa que há desafios muito diferenciados que em nada beneficiam com os discursos do nós e dos eles. Nós conseguimos e eles não conseguem. Implicam sim políticas muito dirigidas ao combate às desigualdades e não ao reforço de uma alegada meritocracia que não é real”. (Costa, 2021).

A propósito da temática relacionada com as desigualdades, e aproveitando a participação dos diretores das escolas pública e privada com melhores resultados, o debate direciona-se em rumo às diferenças entre os resultados e atuações das escolas públicas e privadas, isto é, sublinhou-se o facto de as escolas de ensino privado estarem mais presentes no topo. Ou seja, as escolas públicas foram progressivamente arredadas dos lugares de topo e, desse modo, “famílias que têm de facto mais condições para pagar propinas nos colégios privado, estão de algum modo a garantir que os seus filhos, comparados com os seus colegas que estão no ensino público vão ter resultados melhores e maiores garantias nos cursos mais disputados” (Sanches, 2021).

“Este ano, os primeiros 40 lugares da tabela do ranking são todos ocupados por escolas privadas. De resto, nunca o ensino particular e cooperativo tinha estado representado de forma tão expressiva no top do ranking: 47 privados para três públicas”. (Sanches e Silva, 2021).

Assim, ainda que os resultados de 2020 tenham considerado novas especificidades, com o contexto da pandemia, uma vez que os exames foram diferentes e cerca de 30% dos alunos não os fizeram, sendo estas feitas pelos alunos com aspirações de prosseguir os estudos, o Jornal Público, representado pela moderadora Andreia Sanches, questiona a utilidade da competição criada pelos rankings para a melhoria do sistema educativo, ao longo dos últimos 20 anos. Em geral, os intervenientes concordaram que a preocupação fundamental não estava relacionada com a dicotomia público *versus* privado, uma vez que as escolas privadas resultariam de uma combinação de recursos, públicos, resultados e possibilidades muito diferentes face à escola pública, tais como a autonomia e gestão pedagógica, curricular e a seleção do pessoal docente.

“Não fico surpreendido por haver cada vez um número maior de privados nos primeiros porque na verdade as condições em que se exerce o

processo de ensino -aprendizagem numa escola pública e numa escola privada é completamente diferente. Isto não quer dizer que não seja comparável, é comparável, mas é preciso perceber por que é que são diferentes”. (Justino, 2021).

Considerando estas diferenças significativas, o Secretário de Estado João Costa demonstrou que os rankings escolares generalizam a ideia de que um ensino é melhor do que outro, o que coloca o desafio ao Estado na concretização de políticas que vão no sentido de atenuar as desigualdades.

“Vou discordar com uma comparação que se continua a fazer e que até pode induzir as escolhas daqueles que têm dinheiro para escolher (...) Eu podia dizer olhe a estratégia dos rankings funcionou, portanto, cria uma perceção generalizada de que há um setor que dá uma resposta melhor que outro e já aqui todos concordámos que há muito mais que isto por de trás desta partição e nesta medida eu acho que temos que ter noção que estamos a comparar 85% do sistema educativo e cerca de 15% do sistema educativo. Há vários projetos educativos de escolas privadas que têm sido uma grande inspiração também para contagiar escolas públicas e também vice-versa. E temos promovido este trabalho em rede para que as escolas se conheçam umas às outras. Mas dizer-se que as escolas públicas estão esmagadas é uma afirmação demasiado pesada, o que nós temos hoje, que não tínhamos há 20 anos, é uma escolaridade que se alargou aos 12 anos, é uma taxa de abandono escolar que se reduziu enormemente. Portanto a escola pública está cada vez mais pública. E isto não é baixar standards, isto é dizer há novos desafios constantes nas escolas. (Costa, 2021).

Por outro lado, o Professor David Justino enfatiza a necessidade de políticas não dirigidas às desigualdades, mas sim, à igualdade de oportunidades de todos os alunos, de forma a que as “lógicas agregativas ou segregacionistas”, não estigmatizem determinadas escolas, “nomeadamente com as escolas em meios claramente adversos” (Justino, 2021). A posição do Professor David Justino em relação à construção dos rankings e partilha dos resultados manteve-se inalterada, ao longo dos últimos anos.

Assim, na sua opinião, interessa haver avaliação, classificação e comparação e mais do que a posição numérica de cada escola, importa apreender as dinâmicas de progressão ou regressão das escolas, em comparação com as outras.

“Se eu tiver uma informação, eu posso usá-la de formas muito diferentes e, portanto, posso utilizar essa informação utilizando metodologias diferentes. É claro que para um órgão de comunicação social a metodologia mais adequada é fazer ordenação, as chamadas listas seriadas em função dos resultados obtidos, até para que todo o público possa aceder a uma leitura simples digamos assim, dos resultados. Agora, muitas vezes as leituras não são simples, são simplistas, tenho que reconhecer isso. Mas o facto de haver acesso a esses dados também permite leituras mais aprofundadas, mais refletidas, mais ponderadas, mais contextualizadas, como aqui já foi dito”. (Justino, 2021).

Nas palavras do diretor José Eduardo Lemos, os bons resultados da sua escola, e escolas em geral estão diretamente relacionados com a valorização dos resultados enquanto foco das escolas e de orientação de discursos políticos desse sentido. Isto é, o diretor considera que deve ser inculcada nas escolas e respetivos alunos uma cultura de bons resultados, seja nos exames nacionais ou em qualquer prova.

“Eu acho que para se obterem um bom resultado, deve conhecer-se logo porque nunca os desvalorizar, (...) acho que politicamente acho que têm sido desvalorizados os resultados. Ou seja, os resultados deixaram de ser o foco das escolas e de orientar o discurso político nesse sentido. E esses sinais que se dão politicamente chegam às escolas, convém nas escolas nós gerirmos esses sinais. No meu ponto de vista, as escolas, para que os alunos obtenham bons resultados nos exames, ou na avaliação externa, que é uma pequena dimensão do que se faz na escola, temos que lhes inculcar que é importante que eles obtenham bons resultados quer nos exames, quer em qualquer prova que têm de se confrontar, para as escolas nunca perderem o foco, que havendo uma barreira chamada exames, quer para concluir os cursos quer para o acesso ao ensino superior é uma forma de as escolas nunca se esquecerem disso e obterem

meios e recursos para proporcionarem aos alunos as melhores possibilidades de obterem sucesso. A linha clara de valorizar sempre os resultados dos exames e nunca nos esquecermos que isso é importante. Nunca devemos desviar desse objetivo das escolas” (Lemos, 2021).

Portanto, na sua opinião, o papel da escola passaria por assegurar as melhores condições de sucesso aos seus alunos, por intermédio da valorização dos resultados, enquanto objetivo principal das escolas. Com isto, José Lemos posiciona-se de forma favorável em relação aos rankings, desde a sua primeira publicação e sublinha o seu agrado pela disponibilização de dados que permitem que as escolas analisem e comparem entre si os seus resultados.

“Depois a forma como cada cidadão, ou empresa, ou instituição trabalha esses dados, enfim, os próprios jornais têm mostrado que há vários tipos de rankings e que é possível fazer vários tipos de rankings. É muito importante que continuem os jornalistas e a comunicação social, não querendo o Ministério, se quisesse também o podia fazê-lo, mas é muito importante o trabalho de divulgação dos resultados e devem ser contextualizados”. (Lemos, 2021).

Para tal, João Costa finaliza recordando os esforços do Governo de disponibilização de novos e mais dados, de modo a não passar a ideia de que os rankings não mudaram nada. Para o Secretário de Estado, acontece precisamente o contrário, na medida em que existe muito mais informação do que havia nos últimos anos.

Capítulo IV

Especificidades da construção dos rankings: atores, posições e legitimidades

Disputas no campo político-mediático

Os três momentos descritos no capítulo anterior procuraram fazer um resumo cronológico sobre os acordos e desacordos coletivos que surgiram no seguimento da construção, elaboração e, mais tarde, da consolidação dos rankings escolares, enquanto instrumento sugestivo de uma translação da classificação e ordenação do sucesso e insucesso dos indivíduos para as escolas, polarizando os vários estabelecimentos de ensino em escolas “melhores” e “piores”. Nesse sentido, o presente capítulo serve-se dessa cronologia para apreender as diversas lógicas que surgiram ao longo dos últimos vinte anos para justificar a avaliação e classificação das escolas (Lamont, 2013; Boltanski e Thévenot, 1991).

Considerando que qualquer taxionomia se relaciona com os atores sociais que a construíram e as posições que estes ocupam, importa recuar ao primeiro segmento do capítulo anterior, que remete à fabricação dos rankings escolares, bem como da ideia pública e generalizada de que determinadas escolas são mais sucedidas do que outras (Sousa, 2017). Ora, embora a institucionalização do sucesso e insucesso escolar pareça ter sido concretizada no seguimento de uma produção de bens simbólicos em que o Ministério de Educação se constituiu como *locus* central dessa produção, o primeiro momento descrito sugere que os rankings escolares foram efeito simultâneo de uma construção e resistência periciais, que originaram determinadas lutas simbólicas de classificação (Bourdieu, 2001; Boltanski, 1979).

Ponderando o sistema de relações que se desenvolve no campo político, não é descabido considerar o envolvimento dos órgãos de comunicação social para o confronto que se desenrolou aquando da emergência de um problema em torno do sucesso escolar das escolas, uma vez que a elaboração dos rankings, como mencionado, não foi transformada em medida oficial (Bourdieu, 2001). Por outras palavras, a ideia de sucesso escolar como sucesso de escolas parece ser definida no seio de um encontro entre diversas posições, visões, interesses e crenças ideológicas específicas dos atores que participam num campo conjuntamente político-mediático que, quando difundidas

em massa, ganham uma existência essencialmente política (Bourdieu, 2001; Blumer, 1971; Portugal e Melo, 2005).

Ora, assim que codificados e organizados numa lista ordenada de escolas, os dados e procedimentos de quantificação do Ministério de Educação ganham autonomia face ao Estado e aparecem na vida quotidiana, com um uso diferente daquele para que, segundo a vontade do Governo da época, estavam destinados (Sousa, 2017; Camargo, 2009). Ou seja, a comunicação social tem capacidade reflexiva para se apropriar desses dados e dessa linguagem, na medida em que, pertencendo a este campo político-mediático também se destaca pela posse e volume considerável de capital político-simbólico, que como foi referido anteriormente, se traduz na capacidade de um ator e ou grupo obter valor, reconhecimento, prestígio e legitimidade para conferir sentido imediato ao mundo escolar e impor uma representação sobre a qualificação e a avaliação de escolas (Bourdieu, 2001).

Assim, os jornalistas, editores e assessores de imprensa destacam-se pelo seu valor, visibilidade, capacidade de persuasão e carácter informativo, que os torna facilmente em líderes da opinião pública (Boltanski e Thévenot, 1991). No entanto, a participação dos *media* não deixa de ser singular e mesmo o valor dentro deste espaço mediático pode depender de arranjos e de uma “imagem de marca” (Boltanski e Thévenot, 1991). Neste caso, o Jornal Público, crucial à emergência do problema, comporta propriedades político-institucionais que devem ser consideradas. É a partir de um capital informativo assente na integridade, na seriedade e na isenção (política) da informação que veicula, que este dispôs e dispõe das condições para criar e impor aos agentes políticos uma agenda sobre a educação, apoiando-se em dispositivos oficiais para dar visibilidade ao problema. Além disso, neste Jornal predomina um conjunto de agentes com fortes volumes de capitais escolares e culturais, com posições académicas e investigação de prestígio e gratificações culturais e simbólicas. Investidos dessas qualidades reconhecidas, eles próprios ao opinarem sobre a avaliação da qualidade do ensino e a elaboração de rankings escolares, reforçam o prestígio do Jornal Público, consolidando-o como o meio de comunicação social por excelência da partilha de conhecimentos especializados sobre estas questões (Portugal e Melo, 2005). Portanto, este trabalho concentrou-se no encontro público que se desenrolou no Jornal Público,

em que diversos atores produziram e manipularam argumentos e juízos específicos que, de certa forma, traduzem os seus interesses, crenças e valores e legitimam as suas versões sobre o problema (Boltanski e Thévenot, 1991; Boltanski e Chiapello, 2009; Lamont, 2013).

É fundamental ter em consideração todo este trabalho coletivo em torno da (re)composição de séries estatísticas em rankings escolares para entender como se tornou possível aos editores do Jornal Público organizar a população escolar e as escolas em agregações objetivas, com determinados significados, sustentados e sustentando discursos e tomadas de decisão de agentes intelectuais, técnicos e governativos (Sousa, 2017; Camargo, 2009). É assim que a naturalização dos rankings escolares, efeito de um trabalho para o qual concorreu uma considerável mole de agentes, pôde emergir simultaneamente como uma realidade e como uma revelação informativa com a marca distintiva do Jornal Público, jornal que se credibiliza, credibilizando os rankings como mais um dado verosímil sobre a educação em Portugal (Portugal e Melo, 2005).

Nesse sentido, a construção e divulgação dos rankings são exemplos das novas relações que se estabelecem entre o campo político e mediático-jornalístico (Portugal e Melo, 2005). Por isso, o estado de articulação entre a visão político-institucional, característica de atores que pertencem e participam no Jornal Público e a visão burocrática-administrativa, característica dos altos funcionários de Estado, deve ser considerado. Isto é, interessa apreender de que modo existirá uma certa negociação ou articulação entre a ação de Estado e ação mediática, uma vez que os agentes estatais participam no processo de classificação de escolas, mas os *media* demonstraram ter autonomia suficiente para entrar na luta política que se desenvolvia no seio deste encontro, se apropriar de determinadas categorias, instrumentalizá-las para confrontar o Ministério da Educação publicamente com os seus resultados e definindo o desfecho desta luta (Boltanski, 1979; Boltanski e Thévenot, 1991; Portugal e Melo, 2005). Este argumento sustenta-se na premissa da Sociologia da quantificação que se prende à possibilidade de os acordos socialmente fabricados conseguirem construir uma nova forma de representar e agir sobre o mundo escolar (Sousa, 2017). O que de facto acontece no momento em que os rankings escolares são discutidos na arena mediática.

É impossível não considerar que, no espaço mediático-jornalístico, as pessoas são relevantes quando formam um público, cuja opinião se espalha para um considerável número de pessoas, criando opinião pública e, assim, constroem e definem uma realidade (Boltanski e Thévenot, 1991). Por isso, a inscrição nesta arena mediática, evidentemente, não se produzirá sem efeitos específicos. De facto, a publicação na imprensa dos rankings escolares expor-se-á a um princípio de dramatização da vida social, a um princípio de atualidade e a um princípio de autonomia política, caraterísticos do espaço mediático, passando os rankings a ser utilizados para apoiar políticas governamentais, ou para avaliar os seus resultados (Camargo, 2009). Isto é, a exposição na arena pública de rankings escolares parece ter constituído a ideia da necessidade de confrontar publicamente o Ministério da Educação e Governo à época, com responsabilidade pública sobre o sucesso e insucesso das escolas, tornando-o num objeto mediático e provocando controvérsias sobre a eficácia das políticas educativas e a manipulação dos números (Sousa, 2017; Portugal e Melo, 2007; Ferrão, 2012).

Neste caso, os acontecimentos relatados no primeiro momento, apontam para que a insistência na divulgação dos resultados realizada pela direção, jornalistas e *opinion makers* do Público terá tido impacto considerável na agenda política, nomeadamente com a concretização de um debate na Assembleia da República, quando o Partido Social Democrata solicita a disponibilização pública dos resultados ou quando o Ministério da Educação partilha os resultados com a comunicação social após a Comissão de Acesso aos Documentos da Administração (CADA) ter decretado a obrigatoriedade da entrega dos mesmos, no seguimento de uma ação em tribunal contra o próprio Ministério da Educação. A ação em tribunal parece ter funcionado como clímax do encontro que se desenrolava crescentemente no campo político e mediático-jornalístico, uma vez que foi justamente graças ao recurso a esta ferramenta externa de apelo à opinião pública e transparência política generalizada, consistente com a lógica mediática invocada pelos jornalistas do Público, que estes conseguiram garantir a sua versão sobre a realidade escolar e das escolas (Boltanski e Thévenot, 1991, Boltanski e Chiapello, 2009). Portanto, sob a lógica de funcionamento do campo mediático, os jornalistas, incluindo o diretor e subdiretor do Público, utilizaram os seus

recursos como “arma simbólica do poder” de instituição de opiniões que influenciam decisões políticas (Portugal e Melo, 2005).

Importa considerar que estas tomadas de posição dependem, além da lógica específica do processo mediático, das condições e pauta informativa do Jornal, neste caso, institucional e informativa, isto é, do seu modo relativamente específico de produção, seleção e apresentação de notícias e tópicos (Portugal e Melo, 2005). É certo que o Público se estrutura segundo secções, como a de Educação; porém, determinados tópicos tornam-se objeto de destaque, através da sua divulgação na secção de “Destaque” e nos editoriais, textos de opinião e “cartas ao diretor” presentes na secção de “Espaço Público”. As notícias de “Destaque” traduzem as temáticas que os editores consideram ser mais importantes e que merecerão atenção redobrada. Por seu turno, as notícias que não se encontrem nesta secção, poderão impactar de forma diversa os leitores, por exemplo, dependendo do quão apelativos são os seus títulos, se forem acompanhadas de elementos iconográficos (como fotografias e gráficos), entre outros (Portugal e Melo, 2005).

Relativamente à educação, o Jornal comportou um conjunto de notícias com variados temas sobre o universo escolar, sendo que algumas se referiram especificamente ao assunto dos rankings e avaliação das escolas, incluindo na secção dos Destaques, o que revela interesse dos editores do Jornal na temática. Apesar das suas especificidades, a construção desta agenda educativa por parte do Jornal Público não deixa de remeter ao princípio de dramatização da vida social, lógica a que este também está sujeito, na medida em que se inscreve no campo mediático, e que favorece a construção da opinião e atenção pública sobre o problema. Desse modo, não parece ter sido ao acaso que os editoriais do Jornal apresentem esta agenda educativa com títulos que comportem uma seleção de palavras fortes, como por exemplo: “Um terço dos alunos do 9º ano passa com negativa a Matemática. Só 43% têm positiva a todas as disciplinas.”; “26 das 30 melhores escolas estão na Grande Lisboa ou no Grande Porto. Oito privadas entre as dez com as médias mais altas”; “Têm fracos resultados nos exames e vão ser professores”.

A secção “Espaço Público”, o segmento dedicado ao debate, opinião e partilha de artigos e crónicas de personalidades políticas, cientistas sociais, professores

universitários e jornalistas, incluindo os próprios diretor e subdiretor do jornal à época, revelou-se a mais importante no que concerne à quantidade de partilha de informação ou comentários sobre os rankings. Importa anotar que alguns destes artigos e ou crónicas não se encontram no segmento do Espaço Público em algumas edições do jornal, e sim no segmento de notícias educativas. Porém, para os fins deste trabalho considerar-se-á “Espaço Público” tudo o que se referir a artigos de opinião e crónicas. Além disso, existe ainda uma secção de opinião, uma extensão do Espaço Público, dedicado apenas a leitores. Neste segmento, “Cartas ao diretor”, os leitores responderam aos artigos publicados, a notícias e assuntos abordados no jornal, incluindo a divulgação pública dos resultados dos exames nacionais em “ranking”.

O segmento de “Espaço Público” destaca-se por se ter tornado palco da insistência exercida pelos diretores do Jornal sobre o Ministério da Educação para obter os resultados dos exames nacionais. Esta secção apresenta-se fundamental uma vez que, concentrando a opinião, é poupada às exigências da objetividade e da isenção jornalística. É nela que se abre para opiniões especializadas, por colunistas habituais, dotados de elevados capitais culturais, linguísticos e simbólicos, cujas profissões são maioritariamente professores e investigadores universitários da área das ciências sociais e humanas (Portugal e Melo, 2005). Na disputa ao redor da institucionalização do sucesso e insucesso escolar, os intervenientes servem-se de argumentos e juízos para justificar a construção (ou não) dos rankings escolares (Boltanski e Thévenot, 1991; Boltanski e Chiapello, 2009). Em particular destaca-se, por um lado, argumentos que salientam uma lógica mercantil e neoliberal, em que o objeto de avaliação escolar seria justificado pela maximização de sucesso, desempenho de mercado e garantia de uma meritocracia escolar, por outro lado, os que se organizam em torno da preocupação com a resposta a desigualdades sociais e escolares (Lamont, 2013; Boltanski e Thévenot, 1991).

A secção é central não apenas por esta característica de polarizar a opinião legítima e especializada, mas também pelas reações que os editoriais, crónicas e textos de opinião estimulam em diversos leitores, incentivando-os a expressarem também as suas considerações sobre a institucionalização das escolas, na secção “Cartas ao diretor”. A este propósito, é crucial notar que, com diferenças, o Público e os seus

“colunistas” tendem a partilhar com os seus leitores posições próximas no campo cultural. Emparelhando nessa convergência, o interesse de grupo profissional dita que a maioria dos escribas da secção são professores, em particular do ensino secundário. Portanto, as condições de participação neste “jogo” de classificação e opinião são marcadas por dois princípios de seleção social: pelo capital cultural e pelo grupo profissional (Portugal e Melo, 2005).

Assim, o espaço de produção simbólica que une a secção do “Espaço Público” às “Cartas ao diretor” conferiu legitimidade e credibilidade suficiente à agenda educativa construída pelo Público, através da contribuição de muitas personalidades consideradas especializadas e com discurso de autoridade, incluindo muitas vezes os diretores do Jornal, objeto, por seu turno, de reconhecimento professoral. Desta forma, o Jornal, portador de valor suportado pelas opiniões especializadas, transferiu, para o domínio da arena pública, questões educativas e interesses que os editores, atores centrais no desenvolvimento desta nova ordem educativa, consideravam relevantes (Portugal e Melo, 2005; Boltanski e Thévenot, 1991).

Ora, estabelecer e manter uma relação de influência sobre os leitores implica que o meio de comunicação social saiba como atrair, alertar, persuadir, interessar e informar, de forma a ganhar seguidores ou reputação (Boltanski e Thévenot, 1991). Por isso, não se julgue, contudo, que a participação dos professores remetendo “cartas ao Diretor”, cumpre apenas uma função de reconhecimento. Na verdade, ela contribui decisivamente para legitimar a prática eminentemente política da Direção do Público ao entrar abertamente nas lutas políticas de classificação escolar, deslocando-as para a arena pública, onde os leitores, recetores da mensagem torna-se também remetentes (Portugal e Melo, 2005; Boltanski e Thévenot, 1991). Assim, o público nas “Cartas ao Diretor” desempenha um papel simultâneo de espectador e ator, por um lado porque recebe a informação sobre a agenda político-educativa apresentada pelo Jornal Público, e por outro porque ao participar na secção destinada aos leitores acaba por levar a informação a outros públicos (Boltanski e Thévenot, 1991). E, nesse sentido, o Jornal Público parece adequar-se facilmente ao confronto político porque se serve desta dupla ação para manipular, cultivar e promover a sua agenda educativa (Boltanski e Thévenot, 1991).

Claro que isto só se tornou possível tendo em conta as características do Jornal Público, uma vez que dentro do espaço mediático, os meios de comunicação social não formam um corpo homogéneo e, por isso, não têm as mesmas condições e autoridade para imporem um novo problema a carecer de atenção e soluções oficiais (Portugal e Melo, 2005; Bourdieu, 2001). De acordo com a Associação Portuguesa para o Controlo de Tiragem e Circulação (APTC, 2021), em 2001, o Correio da Manhã era um dos jornais diários mais vendido. Porém, o seu vinco dramático, sensacionalista, espetacular, impreciso e “popular”² não favorecia (e continua a não favorecer) a possibilidade de se constituir em âncora da produção de problemas legítimos que o Estado, na sua ação, não pode limitar-se simplesmente a ignorar. Esse poder está inegavelmente vinculado a uma autoridade “informativa” franqueada “apenas” a órgãos de comunicação social como o Público ou o Expresso. Não por acaso, o Correio da Manhã não acompanhou os desenvolvimentos do problema em relação à institucionalização do sucesso através dos rankings escolares de forma ativa como o Público. O Correio da Manhã publicou muito menos notícias ou artigos sobre estas questões. Além de as notícias serem curtas, nenhuma ocupa posição no segmento dos destaques, nem mesmo no dia 27 de agosto de 2001, data da primeira divulgação pública dos resultados. O pouco interesse em relação ao assunto, da parte do Correio da Manhã, relativamente à construção dos rankings, na verdade, (parcialmente) traduzirá um efeito de dominação simbólica no campo jornalístico.

Esta dominação transparece inclusive no segmento de “Espaço Público” do Correio da Manhã. No período observado, avulta um único artigo de opinião por parte do sociólogo Alberto Gonçalves, no dia 28 de janeiro de 2001, respondendo à publicação de Guilherme Valente e Carlos Fiolhais presente no Jornal Público. Esta foi a única participação no debate que acontecia simultaneamente no Jornal Público sobre as

²Relativamente à forma como são apresentadas, as notícias salientaram o carácter dramático tipicamente associado ao estilo jornalístico deste órgão de comunicação social, como é perceptível através dos seus títulos: “Panorama negro nas escolas do Centro”; “Notas para o Superior não “assustam” ministro”; “Pedrosa desvaloriza críticas à reforma do sistema educativo”; “Notas do 12º ano abrem contas do futuro”; “O drama da matemática. Recursos, a última esperança”; “Cenário desolador do secundário”; “Escola de sucesso com dias contados”; “Exames do Secundário confirmam assimetrias”; “Privadas melhores a português B”; “Última da lista queixa-se do “ranking””.

questões que dividiam os apoiantes de “uma escola para todos” e os adeptos de uma “escola de mérito”.

A dominação mostrar-se-á assim de três modos: pela contração significativa da opinião legítima, pelo facto de o “colunista” ocupar uma posição dominada no campo intelectual – Alberto Gonçalves não é um especialista da educação e, embora à época se apresentasse como sociólogo, na realidade essa qualificação traduzia apenas a detenção de uma licenciatura em sociologia – e, finalmente, por se tratar de uma reacção a um artigo dado à estampa na publicação com a capacidade para marcar a agenda político-mediática: o Público.

Resumindo, a distribuição e a constituição de opinião pública, pelos jornalistas e meios de comunicação social, posiciona-se em relação aos seus públicos, alvos ou audiências (Boltanski e Thévenot, 1991). Se um jornalista não desenvolve determinado assunto é porque entende que a opinião pública não é recetiva e que outras informações são mais relevantes, tendo em conta o seu público-alvo, o que explica o pouco envolvimento do Correio da Manhã na questão e sublinha, mais uma vez, o interesse específico dos atores que representam o Jornal Público para entrar neste confronto que é facilitado pelas características específicas do jornal Público, bem como o perfil dos seus leitores, colunistas e *opinion makers* (Boltanski e Thévenot, 1991).

Legitimidade Científica

Chegados a este ponto, não é difícil entender que a discussão em torno dos rankings de escolas, enquanto proposta da translação do e (in)sucesso do plano individual para o escolar, vê a sua génese numa prática jornalística que envolve, além de jornalistas, peritos da educação, intelectuais e professores, dado o perfil cultural e linguagem dos protagonistas da discussão no Jornal Público. Portanto, os rankings escolares, bem como a sua discussão no Jornal, têm legitimidade social associada à autoridade dos peritos e intelectuais que a sustentam e ao reconhecimento dos professores que sobre eles se pronunciam (Sousa, 2017). Por sua vez, esta legitimidade permite que os rankings e a discussão em torno dos mesmos, sejam valorizadas na arena pública e utilizados socialmente como uma nova forma de dominação (Sousa, 2017;

Camargo, 2009). Nesse sentido, a controvérsia em torno da institucionalização do sucesso parece ser de ordem não só político-mediática, como intelectual, científica e acadêmica.

Então, por muito consolidada que a ideia de sucesso e insucesso de estabelecimentos de ensino, a partir da publicação generalizada de uma lista ordenada de escolas esteja, a construção desta realidade implicou lutas de classificação simbólica que chamaram novos atores de determinados campos específicos, nomeadamente cientistas sociais e da educação. O que, por si só, não parece descabido, uma vez que os dados que sustentam os rankings escolares têm, em si mesmos, uma conotação intelectual e científica, sendo utilizados por vários especialistas nos seus estudos (Camargo, 2009).

Nesse sentido, para completar a informação recolhida no primeiro momento, o passo seguinte consistiu numa busca em revistas científicas portuguesas do rasto da controvérsia constituída à volta dos rankings e da constatação de uma espécie de translação do insucesso para o plano das “comunidades escolares”. O objetivo seria descobrir quais os resultados e impactos que a controvérsia relacionada com a divulgação pública da ordenação de escolas poderia ter no campo intelectual e académico. E, ao mesmo tempo, captar em que circunstâncias emergiu o problema social em estudo. Por outras palavras, interessava apreender as dinâmicas ideológicas que se desenrolavam no campo académico-científico.

Através da quantidade de revistas selecionadas, este passo metodológico permitiu notar o essencial: que os rankings escolares não se transformaram significativamente num problema científico. A discussão dos rankings foi praticamente inexistente nos poucos documentos relevantes considerados, presentes no conjunto de revistas selecionadas no período de tempo em questão.

No que concerne às revistas sociológicas: a *Análise Social* destacou as questões da exclusão social na escola (1 artigo), desigualdades sociais e a ênfase da família no que concerne às condições de existência (1 artigo) e na multiculturalidade no campo educativo (1 artigo). A *Educação, Sociedade e Culturas* deu importância à publicação de artigos sobre as teorias da reprodução e Bourdieu em particular (7 artigos); as desigualdades sociais e a questão da igualdade para todos na escola foram também

temas de discussão relevante (8 artigos), a avaliação externa apareceu representada em 1 artigo. A Fórum Sociológico focou-se na publicação de artigos referentes às desigualdades sociais no meio educativo (2 artigos), a massificação escolar (1 artigo) e a justiça em educação (1 artigo). A Revista Sociologia deu especial ênfase às questões relacionadas com as desigualdades no meio educativo (5 artigos), a justiça em educação (1 artigo) e aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (3 artigos). A Sociologia, Problemas e Práticas partilhou artigos que destacassem a questão das desigualdades sociais associadas ao meio educativo (3 artigos) e sobre políticas educativas (2 artigos). Por fim, as palavra-chave mais vistosas na Revista Crítica das Ciências Sociais foram a massificação da escolarização e a justiça em educação.

Quanto às revistas mais viradas para as Ciências da Educação: a Revista da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação destacou-se pela partilha de um artigo sobre a multiculturalidade, diversidade e discriminação. E a Revista Portuguesa de Educação deu destaque à avaliação, políticas educativas e questões organizacionais na educação (3 artigos), mas também à multiculturalidade (1 artigo) e a massificação escolar (1 artigo).

No entanto, o pouco destaque e discussão sobre a elaboração de uma lista ordenada de escolas no campo científico, perceptível através da rara menção nas revistas no período observado, não deixa de ser importante. Pelo contrário, esta aparente falta de interesse deve ser considerada, na medida em que embora exista de facto legitimidade científica e intelectual associada à construção dos rankings enquanto objeto de materialização do sucesso ou insucesso das escolas em uma realidade escolar, esta não deixa de ser apropriada pelos intervenientes do campo político e mediático-jornalístico. Por outras palavras, o pouco destaque realça novamente as lógicas mediáticas presentes na génese do problema.

Em vez disso, as temáticas de maior destaque nas revistas selecionadas foram as desigualdades sociais e escolares, exclusão social, justiça, multiculturalidade e políticas educativas ou avaliação. Em termos teóricos, muitos dos artigos recorriam às teorias da reprodução. Isto é, as revistas científicas deram bastante relevância à reprodução de desigualdades e diferenças no mundo educativo e a sua relação com os termos “justiça” e “injustiça” e “exclusão” social. Nesse sentido, o que estava em causa nestes artigos e

publicações científicas era, precisamente, a capacidade de a escola, através de políticas educativas que atuam sobre a escola e comunidades escolares, promoverem e agirem seriamente os aspetos da vida social que estorvam a igualdade de oportunidades.

A preocupação científica sobre o problema da incapacidade de a escola, como instituição, promover a igualdade de oportunidades, acesso e de sucesso foi um debate que, como foi já referido, também se desenrolou no segmento de “Espaço Público” do Jornal Público aquando o surgimento da controvérsia da publicação (ou não) dos rankings escolares e que aliás acompanhou todo o processo. Com isto, sublinha-se que a continuidade dos problemas científico-sociais sobre a educação e as desigualdades vinham de trás, mas continuam a ser semelhantes durante o período observado. E que, portanto, o problema em torno do sucesso ou insucesso dos estabelecimentos escolares, sob a forma de rankings, demonstra-se mais complexo, que parece ver a sua resposta num trabalho essencialmente político.

Com base nestes novos desenvolvimentos, a investigação foi conduzida a deixar o “beco sem saída” do envolvimento científico e académico no problema e partiu no sentido de descobrir como é que os rankings escolares, bem como a ideia generalizada de que existem escolas com mais sucesso do que outras, se consolidaram firmemente até aos dias de hoje.

Consolidação dos rankings

A partir daqui interessa sublinhar que a categorização de escolas, ou seja, a ideia de que existem escolas melhores/mais sucedidas do que outras, através de rankings escolares, reificou-se, consagrada todos os anos nos vários órgãos de comunicação social, até aos dias atuais. No entanto, considerando que os próprios rankings escolares compreendem uma panóplia de efeitos, usos e instrumentalizações, é impossível não considerar que estes, na qualidade de objetos avaliativos e estatísticos, sejam produtos de investimentos periciais, com legitimidade suficiente para descrever e gerir a realidade educativa ou transformá-la (Sousa, 2017).

Nesse sentido, **o problema reside em responder de que modo foi consolidada esta realidade social?**

Como tem sido referido, o processo de construção de rankings escolares não foi desenvolvido de uma forma neutra, uma vez que acompanhou as expectativas e os interesses de intervenientes de um confronto que se desenvolveu num espaço simultaneamente político, mediático e também burocrático. Não é possível restituir o processo de institucionalização dos rankings escolares sem observar a ação de uma série de agentes que, em nome do Estado, agiram sobre o sucesso e insucesso escolar. Por outras palavras, a lógica de ação pública de produção de bens simbólicos e dispositivos legais e normativos, de avaliação, monitorização, etc., deve ser recuperada e integrada no modelo analítico que quer dar conta da construção e consolidação de categorias sociais (os rankings escolares e a ideia de que existem escolas melhores do que outras) e os seus significados, como meio de imposição e descrição do mundo educativo (Lamont, 2013; Bourdieu, 2001).

É neste quadro que nos parece que, de forma a apreender o modo como os rankings escolares, enquanto forma social institucionalizada, se consolidaram, é imperativo considerar a emergência de ideologias de governança neoliberal, que se traduzem numa política de resultados comparáveis nos vários domínios da vida social e instituições públicas, como as escolas. Ou seja, políticas que valorizam a avaliação quantificada e comparada, sustentada em instrumentos de performance e classificação e indicadores de excelência, eficácia e qualidade das escolas (Sousa, 2017; Lamont, 2013).

Isto é, os altos funcionários de Estado não só elaboram instrumentos específicos de conhecimento para a ação pública, como se apropriam e utilizam outros conceitos e instrumentos estatísticos de conhecimento da população e efeitos específicos, que se tornam dispositivos importantes nas suas diversas formas de governar e são utilizados para sustentar os discursos de governo e pensar a população escolar como totalidade portadora de necessidades e problemas específicos (Sousa, 2017; Camargo, 2009; Bourdieu, 2001; Bourdieu, 1983).

Assim, para responder à questão salienta-se a intervenção dos altos funcionários estatais, nomeadamente os agentes do Ministério da Educação, que acedem a elevados estados de valor por, justamente, participarem no coletivo governativo, que representa publicamente as estruturas públicas (Boltanski e Thévenot, 1991), e recupera-se o

segundo momento do capítulo anterior, que aponta algumas transformações nas esferas de ação que devem ser consideradas para responder à forma como a consolidação deste processo se desenrolou.

Como mencionado anteriormente, o segundo momento, correspondente ao período de 2011 a 2015, destacou-se pelo interesse do Professor Nuno Crato, o Ministro da Educação à época, nos modelos educativos neoliberais, que consideravam necessárias dinâmicas de comparação e concorrência entre as escolas, enquanto sinónimo de melhor ensino e melhor economia. Nesse sentido, o Ministro da Educação deste Governo em particular revelou ser um ator central, não só da politização da escola competitiva como da oficialização e consolidação dos rankings escolares como medida de valorização, diferenciação escolar e institucionalização do sucesso e insucesso escolar. Isto é, enquanto representante e pertencente de um coletivo de tanta relevância pública, o valor do ex-Ministro da Educação pode ser considerado (Boltanski e Thévenot, 1991). Porém, corre-se o risco de desafiar facilmente o Governo, na qualidade de coletivo, em relação aos interesses neoliberais do Ministro da Educação (e igualmente de outros agentes que neste se apoiam) (Boltanski e Thévenot, 1991).

De acordo com Bourdieu (2001), a consolidação de uma crença tornada realidade é produto de luta simbólica que, neste caso, encontra a sua génese num espaço simultaneamente mediático, político e burocrático. Por esse motivo, além da esfera burocrático-administrativa, característica de altos funcionários estatais, destaca-se, por sua vez, o papel político essencial da imprensa que, beneficiando também de um significativo capital político-simbólico, ao constituir-se como lugar de “verdade”, tem capacidade para dar visibilidade ao problema das escolas na esfera pública (Bourdieu, 2001). É diante destas ações, que a prática propriamente política dos políticos, em autonomia relativa, gere e (re)produz as categorias legítimas do entendimento político sobre a escola, jogo de classificação que abrange os rankings de escolas, organizadas pelos meios de comunicação social (Boltanski e Thévenot, 1983; Boltanski, 1979). Ou seja, o Governo e Ministério da Educação ao utilizar, mais ou menos, os rankings para sustentar as suas políticas e medidas, interesses e crenças, caucionam e reforçam princípios de construção da realidade social e escolar de índole neoliberal (Bourdieu, 2012).

Por outras palavras, ao se apropriar dos rankings, enquanto constructo (inicialmente) mediático, o Ministro da Educação em simultâneo “garantiu” a realidade daqueles que num primeiro momento a impuseram, e acentuou por seu intermédio uma gramática concorrencial que ajuda a reconstruir a realidade social e escolar quotidianamente, bem como a estabilizar o modo de pensamento público (Bourdieu, 2001).

Portanto, ao ser representativo de autoridade e ao usufruir de capacidade de exercer poder legal, este Governo contribuiu para a construção, imposição e consolidação de um sentido “concorrencial”, “mercantil” e “industrial” sobre espaço escolar, através de negociações simbólicas pela utilização dos rankings, definição de políticas públicas e de uma agenda escolar específica facilitada pelo caráter legal dos representantes e das próprias leis, discursos e medidas (Bourdieu, 2012; Boltanski e Thévenot, 1991). Isto é, a legalidade define uma forma de valor que é particularmente valorizada (Boltanski e Thévenot, 1991). No entanto, é importante referir que a legalidade dos representantes está associada ao desvinculo de laços pessoais e, assim, o que confere liberdade aos discursos dos governantes é precisamente o facto de acederem a um estado de geral em que se tornam expressão da vontade e interesse comum (Boltanski e Thévenot, 1991). E, nessa conjuntura, cria-se uma linha muito ténue, em que os interesses do coletivo podem perder o seu valor se retrocederem para dentro dos seus interesses particulares (Boltanski e Thévenot, 1991).

Os rankings escolares, por assim dizer, dão expressão a um ponto de vista ideológico que, ontologicamente, os antecede. Há, assim, uma apropriação de protocolos estatísticos e instrumentos avaliativos (rankings escolares), enquanto ferramentas de conhecimento sobre a realidade educativa, ao serviço de uma economia simbólica de realização (no sentido literal) e credibilização desse ponto de vista. Enfim, os processos de categorização política das escolas, a partir do critério do respetivo (in)sucesso, ganham um impulso até aí reduzido (Camargo, 2009). Além de distribuir os alunos segundo esse critério, a escola passa ela própria a fragmentar-se de acordo com ele, tornando-se (mais do que antes) refém do sistema de classificação “neoliberal” em que a “eficácia industrial” casa, antes de tudo mais, com a “concorrência mercantil.”

Remate, uma das formas de poder simbólico é, justamente, o de nomear e de fazer existir escolas de sucesso e de insucesso (Bourdieu, 2001). Com isto, sublinha-se a relevância conferida à produção linguística e ao sentido, valor e poder do discurso de um ator ou grupo, indissociável da posição do locutor na estrutura social – por isso, alguns têm mais valor, autoridade e capacidade para fazer crer a sua versão, os seus interesses, juízos e bens produzidos, do que outros (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 2001). Sem embargo de, como também se constata, as taxinomias e princípios de classificação relativas à vida escolar de que vimos tratando, que aspiram à validade universal, serem, nas palavras de Sousa, heranças de lutas simbólicas pelo domínio da nomeação oficial (Sousa, 2017; Bourdieu, 2001). Estas lutas traduzem relações de poder, força e dominação, na medida em que está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, isto é, o poder de fazer crer, impor e inculcar aos outros taxinomias, designações e versões da realidade escolar, como a categorização de escolas (Bourdieu, 2001; Bourdieu, 1983).

Lutas, importa notar, com desfechos incertos e não necessariamente irreversíveis. O trabalho coletivo que tem por efeito instaurar definições legítimas da realidade escolar, ao “abrir-se” ao jogo social da competição político-burocrático-mediática, um jogo em que o poder simbólico se esgrime a partir de interesses, valores e capitais diferentes, provoca lutas e negociações mais ou menos “vivas” sobre nomeações, atuações e políticas públicas (Bourdieu, 2001). A tensão, ligada à divulgação de artefactos de Estado e construção de uma agenda educativa que reveste relevo conjuntural num conjunto de alianças e conflitos que os atores têm de gerir quotidianamente (Lopes, et al., 2017), é, conseqüentemente permanente, uma propriedade da vida social.

Esta tensão penetra, assim, a produção e codificação do sistema escolar, como lugar de competência, concorrência e diferenciação escolar. Isso dá-se a ver na discussão sobre os rankings, como também, e de modo mais estrutural, nos dispositivos de organização da vida escolar, em particular os exames; exames esses, de resto, condição *sine qua non* a ordenação hierárquica de alunos e escolas não poderia ter lugar (Bourdieu, 2001); por outras palavras, e indo um pouco mais longe, sem os quais as lutas presentes que visam determinar, sancionar e consagrar o próprio sistema de posições

no espaço escolar (Perrenoud, 1989; Bourdieu, 2001; Bourdieu, 2012) não seriam possíveis. A reprodução social, incluindo a reprodução de desigualdades sociais fomentadas e caucionadas no espaço educativo (Bourdieu, 2001) é, melhor se realçará, não uma determinação fixa, mas um processo contínuo feito de tensões e mesmo contradições discursivas e práticas.

Nessa lógica, compreende-se que as classificações: escolas de/com sucesso e insucesso, organizadas segundo as categorias sucesso e insucesso, são produtos impuros porque se baseiam em determinações históricas e lutas simbólicas pelas classificações, ligadas à posição que os indivíduos ou grupo ocupam no campo político-mediático-burocrático (Sousa, 2017). Neste quadro, as flutuações político-ideológicas ligadas à conjuntura política repercutirão na forma não apenas de naturalização dos rankings escolares, mas, a partir dela, das instrumentalizações a que se prestam. Isso mesmo é, de certo jeito, acentuado por um ex-Ministro da tutela:

“Com a diferença de que agora são publicados cada vez mais tarde (antes eram publicados em setembro e agora ainda não estão publicados em fevereiro). Isto revela de certa forma que quem está à frente se gosta de rankings facilita, se não gosta, dificulta. Houve sempre uma grande resistência da parte de quem decide e uma grande indignação da parte de quem eventualmente era visado. A história dos rankings foi mais ou menos isto, mas sempre houve uma grande resistência da parte de quem decide e houve sempre uma grande indignação da parte de quem eventualmente era visado” (Justino, 2020, Entrevista Exploratória).

Nesta esfera, entende-se que a relação com o valor dos rankings é exercida, de acordo com as formas legais que limitam a própria representação, como o tempo do mandato e que o poder da representação é garantido pelo porta-voz que beneficia do mandato, que tem a legitimidade para transformar os interesses de cada um, num interesse coletivo (Boltanski e Thévenot, 1991). Por isso, ao longo dos primeiros vinte anos de rankings escolares destacam-se diferentes porta-vozes políticos, que foram capazes de conduzir os interesses coletivos sobre o assunto, favorecendo-os ou ignorando-os mais ou menos, dependendo com as também suas ideologias políticas.

Ora, estas dinâmicas foram especificamente perceptíveis no terceiro e último momento, correspondente ao desenvolvimento do problema nos últimos vinte anos e as suas repercussões atuais, apresentado no capítulo anterior, através do debate dirigido na secção online “Hora do Público”, que contou com a participação do Professor David Justino, ex-Ministro da Educação, o único ministro a encomendar um ranking oficial e ator central no desenrolar do problema, do atual Secretário de Estado adjunto da Educação, João Costa e dois dirigentes das escolas que conseguiram as melhores colocações nos rankings escolares em 2020 no ensino público e privado.

Neste debate, os políticos apresentaram perspetivas político-ideológicas marcadamente distintas, sendo o primeiro a favor da elaboração e consolidação dos rankings e o segundo cético da necessidade de um indicador hierarquizador das escolas. Porém, mais do que salientar as diferenças de argumentos entre estes intervenientes importantes, importa destacar a intervenção do Diretor José Eduardo Lemos, quando refere que os resultados têm sido desvalorizados politicamente, deixando supostamente de ser o foco das escolas e de orientação do discurso político (Lemos, 2021). O diretor acrescenta ainda à sua afirmação que são os sinais de uma desvalorização para com os resultados (dos exames nacionais, principalmente), e conseqüentemente para com os próprios rankings, construtos produzidos por esses mesmos resultados, que chegam às escolas e aos alunos (Lemos, 2021).

E, portanto, ainda que seja uma opinião pessoal, o testemunho do diretor transmite a ideia de que a garantia de bons resultados, evidências de sucesso escolar nas e das escolas, deveria ser incutida, em especial, de um ponto de vista político (Lemos, 2021). Esta opinião não vem sozinha, uma vez que outros intervenientes na edição especial do público realçaram a necessidade de maior intervenção política, nomeadamente o ex-Ministro da educação Júlio Pedrosa e o sociólogo António Barreto. Por sua vez, estes discursos traduzem, novamente, as flutuações políticas e ideológicas neoliberais que conduzem a estabilização dos rankings ou, contrariamente, as tendências socialistas que condicionam a estabilização dos rankings e da agenda educativa, estabelecida em 2001. Agenda essa que persiste até aos dias de hoje através do contributo mediático que, vinte anos depois, continua a dar destaque evidente.

Assim, interessa salientar algumas considerações apontadas na edição do Jornal Público referente aos últimos vinte anos de rankings escolares. Ora, no suplemento especial, os políticos foram confrontados principalmente com o facto de os lugares de topo nos rankings escolares terem sido progressivamente ocupados por escolas privadas, deixando as escolas do ensino público para trás na lista da ordenação dos resultados e de algumas escolas manterem-se continuamente na lista dos piores resultados. Esta responsabilização pública sugere que os rankings escolares vieram demonstrar uma falta de resposta política sobre a escola pública e um retomar do problema das desigualdades sociais e educativas presentes nas escolas contextualmente diferentes, que já se sentia vinte anos antes.

Dessa forma, as notícias e opiniões apresentadas no Jornal seguiram o rumo de afirmar que os rankings vieram desmascarar a falta de igualdade de oportunidades a que as escolas estão sujeitas, desde o momento em que eles foram divulgados publicamente, até à atualidade, vinte anos depois. No entanto, considerando que várias das escolas que estavam no fim da lista há uns anos, continuam a manter-se em posições pouco favoráveis, tornou-se impossível não questionar a utilidade da competição criada pelo sistema de rankings escolares, na medida em que os rankings parecem evidenciar a ideia de que não só algumas escolas são melhores do que outras, mas como um ensino é melhor do que outro, desafiando o Estado na concretização de políticas que vão no sentido de atenuar essas diferenças.

Posto isto, é imperativo deixar claro que o debate da elaboração dos rankings escolares, consolidados e divulgados todos os anos durante os últimos vinte anos, recupera um debate ainda mais antigo que esse, referido ao longo do decurso da investigação. E dessa forma poderá ser importante levantar e relançar novamente a interrogação, sobre o que é que os rankings escolares trouxeram de novo, se não a possibilidade prática de criar uma pressão simbólica na agenda educativa, na qual, mais uma vez, se destaca o contributo mediático-jornalístico. É certo que existiram esforços no sentido de disponibilização de novos e mais dados, que foram de certo modo potenciados pela existência dos rankings, como é exemplo o recente indicador de equidade. Porém, em termos práticos, os resultados da elaboração e consolidação desta lista parecem afigurar-se os mesmos de há vinte anos atrás, culminando na ideia de que

os rankings vieram provar que, na realidade, existem escolas melhores e mais bem-sucedidas do que outras.

Considerações Finais

O percurso realizado nesta investigação procurou responder uma questão principal formulada inicialmente. Contudo, à medida que os dados foram sendo coletados, registados e analisados, foram surgindo novas interrogações, que conduziram e reconduziram o decurso da própria investigação. Este capítulo final pretende retomar ao ponto de partida e tratar de apresentar um conjunto de considerações que fechem, dentro dos possíveis, o estudo elaborado no último ano, que se centrou na construção da representação de sucesso e insucesso escolar dos estabelecimentos de ensino, o que dá suporte a enredos de uma trama ainda mais complexa: a do fabrico dos rankings escolares e da capacidade de a escola responder a desigualdades sociais e escolares.

Ora, este estudo partiu das representações sucesso e o insucesso escolar, que resultam de critérios de avaliação política e institucionalmente decididos e codificados, assentes em indicadores de performatividade técnicos e estatísticos (notas, resultados, escalas), que permitem quantificar e identificar quais os “bons” ou “maus” alunos (Perrenoud, 1989; Camargo, 2009). Por sua vez, ao se combinarem os desempenhos escolares dos alunos, criam-se processos de quantificação e avaliação específicos, que servem para comparar e selecionar escolas contextualmente heterogéneas, segundo princípios de excelência igualmente edificados política e institucionalmente, que conduzem à estabilização e legitimação da ideia de que algumas escolas são melhores e mais bem-sucedidas e outras escolas são piores e têm menos sucesso (Perrenoud, 1989).

O trabalho seguiu no sentido de descobrir como é que esta qualificação se desloca para as próprias escolas e como é que estas se transformam em lugares de certificação do sucesso dos alunos e correção de eventuais fracassos, tornando-se elas mesmas bem ou malsucedidas se assegurarem ou não que os seus alunos superam as provas escolares (Perrenoud, 1989). Assim sendo, atendendo a necessidade do recurso à estatística e a indicadores de performatividade e avaliação, considerou-se que um exemplo notório da constituição da institucionalização do sucesso e insucesso escolar, consistiria no método de comparação de itens avaliados, caraterísticos de ideologias de

governança neoliberal, que se traduzem numa política de resultados comparáveis nos vários domínios da vida social, neste caso as escolas, com a fabricação de rankings escolares. Isto é, a elaboração da lista ordenada de escolas, uma produção legítima e relevante dada a utilização de dados da autoria do Ministério da Educação e dos seus institutos de excelência, seria a primeira confirmação pública da ideia de sucesso ou insucesso de escolas (Bourdieu, 2001).

Desse modo, a investigação procurou responder a novas questões, relacionadas com a forma e circunstâncias em que surgem pela primeira vez os rankings, no entanto, foram considerados dois pormenores importantes: primeiro, os resultados dos exames já se encontravam na arena pública, podendo ser disponibilizados na respetiva escola, antes mesmo do fabrico da primeira edição da lista. Nesse sentido, a mera existência destes dados não explica a construção dos rankings escolares, ou seja, sublinhou-se o destaque da divulgação mediática no que foi a confirmação generalizada e pública da existência da comparação escolar das escolas. Por seu turno, isto leva a considerar um segundo ponto, isto é, a possibilidade de a comparação entre escolas diferentes poder conduzir a um reforço de desigualdades sociais e educativas, o que justamente complexifica a própria investigação (Perrenoud, 1989).

Posto isto, interessou apreender quem estava por detrás da organização de uma nova forma de perceber social e publicamente os diferentes estabelecimentos de ensino. Sendo impossível esquecer que os rankings escolares surgem inevitavelmente no seguimento da utilização de dados sob a tutela do Ministério da Educação, num encontro com os meios de comunicação social, salienta-se e sugere-se que a lista hierarquizada de escolas tenha sido resultado de resistências periciais, que originaram determinadas lutas simbólicas de classificação e de nomeação oficial (Bourdieu, 2001; Boltanski, 1979). Isto é, partimos da insinuação de que o processo de definição e utilização coletiva do sucesso e insucesso escolar sobre escolas, não tenha sido menos fabricado que as próprias categorias mobilizadas para classificar os seus alunos (Blumer, 1971).

A elaboração dos rankings não foi realizada voluntariamente pelo Estado, pelo que estas lutas simbólicas de interesses, posições e crenças tiveram como palco o Jornal

Público, onde ganharam uma existência inevitavelmente pública e política (Bourdieu, 2001; Blumer, 1971; Portugal e Melo, 2005).

Nas páginas do jornal, os jornalistas e diretores da época (José Manuel Fernandes e António Granado) destacam-se pela sua visibilidade, capacidade de persuasão e caráter informativo, que os tornou facilmente em líderes da opinião pública sobre a necessidade de se compararem as escolas, em Portugal (Boltanski e Thévenot, 1991). Este valor assentou nas características do próprio jornal, a seriedade e na isenção (política) da informação e impulsionou as condições para criar e impor aos agentes políticos uma agenda sobre a educação. Além disso, o jornal serviu-se de um conjunto de agentes com fortes volumes de capitais escolares e culturais, posições académicas e de prestígio cultural e simbólico, beneficiando e reforçando assim o próprio prestígio do Público. Nessa conjuntura, o Público facilitou a criação da agenda política que os próprios diretores consideravam importantes, que foi credibilizada pela contribuição de diversas personalidades consideradas especializadas e com discurso de autoridade, incluindo muitas vezes o dos diretores do Jornal (Portugal e Melo, 2005).

É assim que a naturalização dos rankings parece emergir simultaneamente como realidade, revelação informativa e confronto público da atuação do Ministério da Educação e Governo à época sobre o sucesso e insucesso das escolas, tornando-o num objeto mediático e provocando controvérsias sobre a eficácia das políticas educativas e a preocupação, por um lado, com a incapacidade de a escola promover igualdade de oportunidades e, por outro, com a eficácia (ou falta) de meritocracia (Sousa, 2017; Portugal e Melo, 2007; Ferrão, 2012). Novamente, a investigação foi obrigada a considerar uma problemática mais vasta, a das desigualdades e a procura de resposta num trabalho essencialmente político.

Por esse motivo, a pesquisa considerou necessária a observação da ação burocrática de agentes que, em nome do Estado, agem e são confrontados com o sucesso e insucesso escolar, para compreender como se desenvolveu a restituição e consolidação da institucionalização de rankings escolares. Neste quadro, a pesquisa foi conduzida no sentido de apreender momentos relevantes para a estabilização dos rankings e o modo como os agentes estatais conseguiram, de algum modo, tirar também proveito destes instrumentos de responsabilização e confrontação da própria atuação.

Por outras palavras, a lógica de ação pública de apropriação de bens simbólicos, deve ser tomada em conta para a consolidação de categorias sociais - rankings escolares e a ideia de que existem escolas melhores do que outras, como imposição de uma nova descrição do mundo educativo (Lamont, 2013; Bourdieu, 2001).

Nesse sentido, foi recolhida alguma informação mediática sobre o Governo de 2011 a 2015, mandato do Professor Nuno Crato enquanto Ministro da Educação, característico pelos modelos educativos neoliberais, que valorizavam as dinâmicas de comparação e competição entre as escolas. Este Ministro destacou-se enquanto ator central na trama, servindo-se dos rankings escolares, enquanto constructo (inicialmente) mediático, garantindo a realidade daqueles que a impuseram e acentuou-a por seu intermédio uma gramática concorrencial, ajudando a consolidá-la no pensamento público (Bourdieu, 2001). Ou seja, ao utilizar, mais ou menos, os rankings para sustentar as suas políticas e medidas, interesses e crenças, o Ministério de Educação cauciona e reforça princípios de construção de uma agenda educativa de índole neoliberal (Bourdieu, 2012).

Então, a consolidação da institucionalização do sucesso e insucesso, enquanto crença tornada realidade, foi produto de tensões que tiveram lugar num espaço juntamente mediático, político e burocrático (Bourdieu, 2001). Todavia, a pesquisa demonstrou que as variações política-ideológicas dos indivíduos que ocupam esse espaço, parecem ter repercussão na forma como são naturalizados e instrumentalizados os rankings (Sousa, 2017). Ora, ao longo dos vinte anos de rankings escolares destacam-se diversos porta-vozes, com diferentes ideologias políticas, que facilitam ou resistem à estabilização dos rankings e da sua agenda educativa, que persiste até aos dias de hoje, particularmente visível na informação mediática recolhida no terceiro momento do capítulo III.

Portanto, novamente se salientam as controvérsias que se desenvolveram, não só no momento de fabricação desta agenda escolar, que enfatiza a comparação, competência e concorrência entre estabelecimentos de ensino, capitalizando a ideia do seu sucesso ou insucesso, mas também lutas que se desenrolaram no seio da instrumentalização dos rankings e da contínua, mas não linear, manutenção dessa

agenda e do debate antigo sobre as desigualdades escolares e sociais a que as escolas estão sujeitas, de forma contextualmente diferente.

Com isto, sublinha-se a relevância de estudar, refletir e questionar aquilo que é uma realidade social bem consolidada, como é a agenda educativa em caso. Isto é, embora exista alguma saturação teórica sobre os vocábulos sucesso e insucesso escolar, bem como constantes discussões sobre quais as formas adequadas para registar, comparar e atuar sobre o insucesso, o ponto relevante desta dissertação foi justamente denotar que esta agenda não deixa de ser uma realidade simbolicamente construída, conforme os interesses, posições, tomadas de decisão e ideologias diferentes e, por isso, sujeita a dinâmicas de conflito, acordos ou resistência, num campo concomitantemente político-burocrático e mediático-jornalístico (Boltanski e Thévenot, 1983; Bourdieu, 2001). E, desse modo, a institucionalização do sucesso e insucesso escolar pode e deve ser questionada, enquanto processo tão verdadeiro quanto os próprios vocábulos.

Nessa lógica destaca-se a importância de se captar uma dimensão argumentativa de atores que, participando neste espaço, contribuíram para a fabricação desta agenda, mas também para a sua instrumentalização. É assim que se sublinham algumas das limitações da investigação no que concerne ao pouco aprofundamento desta vertente. Esta investigação não pretendia ser exaustiva dada a natureza exploratória da pesquisa, no entanto, na eventualidade de se prosseguir com este projeto, seria importante recolher mais conteúdo, principalmente, referentes ao segundo e terceiro momentos da trama. Além disso, seria interessante por exemplo o recurso a entrevistas e a uma análise de conteúdo mais sistemática, de forma a apontar gramáticas e lógicas argumentativas dos protagonistas evidenciados ao longo da investigação.

Referências Bibliográficas

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*. Vol. XXV (108-109). 715-733.

Blumer, H. (1971). Social Problems as Collective Behaviour. *Social Problems*. Vol. 18. Issue 3. 298-306.

Boltanski, L. (1979). Les systèmes de représentation d'un groupe social: les «cadres». *Revue française de sociologie*. (20-4). 631-667.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2009). O Novo espírito do capitalismo. O espírito do capitalismo e o papel da crítica. *If Martins fontes*, São Paulo. Trad. Ivone C. Benedetti. 55- 67.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1983). The translation is by Jill Forbes and Richard Nice. *Science Information* (SAGE, London, Beverly Hills and New Delhi). Vol. 22. 631-680.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). De la justification: les économies de la grandeur. Paris: Gallimard.

Bourdieu; P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Vol. 39. 56-183.

Bourdieu; P. (2001). O Poder Simbólico. Sobre o Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 7-16.

Bourdieu, P. (2012). Sobre o Estado. Cursos no Collège de France (1989-92). Editora schwarcz. S.A. São Paulo. 301-324; 631-658.

Camargo, A. (2009). Sociologia das estatísticas: possibilidades de um novo campo de investigação. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro. Vol. 16. n.4. 903-925.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. (2003-2021). Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sucesso>

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. (2003-2021). Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/insucesso>

Ferrão, M. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*. Vol. 33. n. 119. 455-469.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Príncipia Editora.

Justino, D; et al. (2017). *Atlas da educação - contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa. Projeto ESCXEL - rede de escolas de excelência CICS Nova.

Lamont, M. (2013). Em direção a uma sociologia comparativa da valoração e da avaliação. *NORUS*. Vol. 1 n. 1. 7-37.

Lopes, D; et al. (2017). *O Estado por dentro: Uma etnografia do poder e da administração pública em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.

Martins, M. (2011). *Revista Eletrônica de Educação*. V. 5. n. 1. Artigos. ISSN 1982-7199.

Perrenoud, P. (1989). LaB triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*. n.34/4. 237-245.

Portugal e Melo, M. (2005). Os circuitos da reflexividade mediatizada: apresentação de dados preliminares. *Análise Social*, Vol. XL (176) 595-617.

Portugal e Melo, M. (2007). *Escola, jovens e média. Educação e mass média na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise*. Imprensa de Ciências Sociais. 67-94.

Sistema Educativo Nacional de Portugal. (2003). Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html#sis>

Sousa, A. (2017). A Sociologia da quantificação de Alain Desrosières: novos modos de dominação, de gestão e de governança neoliberal. Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. Grupo de trabalho 09. Disponível: <http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0985-1.pdf>

Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus. *Educação Temas E Problemas*. (12 e 13), 175-199.

Vieira da Silva, M. (2014). Entre o Estado e o mercado: políticas públicas de educação em Portugal. e-Pública Vol. I. n 2. 30-59.

Fontes

Artigos de jornal ou periódicos não científicos

Associação Portuguesa para o Controlo de Tiragem e Circulação - APCT. (2021). Disponível em: <http://www.apct.pt/analise-simples> Acedido a: março de 2021.

Barreto, A. (2021, 21 maio). Vinte anos depois. *Público – Suplemento especial*. p. 6

Benavente, A. (2000, 23 dezembro). As provas de aferição ao serviço da organização de práticas pedagógicas. Secção de Educação. *Público*. p. 28. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Carvalho, M. (2021, 21 maio). A dura batalha da escola pública. Secção do Espaço Público. *Público*. p. 6

Clímaco, M. (2001, 14 março). Cerca de 30 escolas têm de cumprir as recomendações ainda este ano. Secção de Destaque. Entrevista concedida a Bárbara Wong. *Público*. p. 2. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Costa, J. (2021, 21 maio). O que se ganhou e o que se perdeu. Entrevista concedida a Andreia Sanches. *Público – Hora do Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/aovivo/detalhe/20-anos-rankings-escolas-ganhou-perdeu-197>

Crato, N. (2011, 16 setembro). Entrevista de Nuno Crato à RTP. Entrevista concedida a Carlos Daniel. *RTP*. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/entrevista-de-nuno-crato-a-rtp_v479562

Esquerda. (2013, 4 dezembro). Relatório PISA chumba política de Nuno Crato. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/relat%C3%B3rio-pisa-chumba-pol%C3%ADtica-de-nuno-crato/30474>

Fernandes, J. (2000, 28 dezembro). As provas de aferição, o Ministério e nós, os outros todos. Secção de Educação. *Público*. p. 21. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Fernandes, J. (2001, 27 agosto). Um dia histórico. Secção de Destaque. *Público*. p. 3. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Granado, A. (2001, 27 abril). Mais tarde ou mais cedo. Secção do Espaço Público. *Público*. p. 4. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Granado, A. (2001, 5 julho). O prémio de Santos Silva. Secção do Espaço Público. *Público*. p. 4. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Justino, D. (2021, 21 maio). O que se ganhou e o que se perdeu. Entrevista concedida a Andreia Sanches. *Público – Hora do Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/aovivo/detalhe/20-anos-rankings-escolas-ganhou-perdeu-197>

Lemos, J. (2001, 27 fevereiro), A bem da qualidade do ensino. Secção do Espaço Público. *Público*. p. 10. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Lemos, J. (2021, 21 maio). O que se ganhou e o que se perdeu. Entrevista concedida a Andreia Sanches. *Público – Hora do Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/aovivo/detalhe/20-anos-rankings-escolas-ganhou-perdeu-197>

Lobo, A. (2013, 5 dezembro). Reações nacionais e internacionais ao PISA 2012. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=22522>

Marçal Grilo, E. (2000, 23 dezembro). Saudar e exigir. Secção do Espaço Público. *Público*. p. 10. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Mestre, J. (2001, 27 agosto). Opinião de José Manuel Mestre. *SIC Online*. Disponível em: https://web.archive.org/web/20010830140210mp_/http://informacao.siconline.pt/SIC_Article/0,6612,1-10290,00.html

Pedrosa, J. (2021, 21 maio). Rankings puseram a nu desigualdades e o país foi incapaz de as combater *Público – Suplemento especial*. p. 4

Sá Lopes, A. (2001, 20 março). Durão Barroso exige a divulgação do relatório da avaliação integrada. Secção de Educação. *Público*. p. 32. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Sanches, A. (2021, 21 maio). O que se ganhou e o que se perdeu. Moderadora. *Público – Hora do Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/aovivo/detalhe/20-anos-rankings-escolas-ganhou-perdeu-197>

Sanches, A., et al. (2000, 15 dezembro). Provas aferidas do 4º ano do ensino básico. Secção de Educação. *Público*. p. 24-25. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Sanches, A. e Silva, S. (2021, 21 maio). Efanor com a melhor média nos exames. Guia de leitura. *Público – Suplemento especial*. p. 2

Santos Silva, A. (2001, 18 março). Entrevista ao Ministro da Educação. Secção de Destaque. Entrevista concedida a José Manuel Fernandes e Andreia Sanches. *Público*. p. 2-4. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Simões, B. et al. (2001, 27 agosto). As notas dos exames do 12º ano. 26 das 30 melhores escolas estão na Grande Lisboa ou no Grande Porto. Oito privadas entre as dez com as médias mais altas. Secção de Destaques. *Público*. p. 2. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Stoer e Magalhães (2001, 6 janeiro). As provas de aferição e o desenvolvimento da escola para todos. Comentário ao artigo de José Manuel Fernandes. Secção de Espaço Público. *Público*. p. 24. Disponível na Hemeroteca de Lisboa.

Teodoro, A. (2016, 22 fevereiro). Quanto mais democrática é a escola, maior é o grau de exigência. Entrevista concedida a Ana Sousa Dias. *Diário de Notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/quanto-mais-democratica-e-uma-escola-maior--e-o-grau-de-exigencia-5041642.html>

Documentos Oficiais

Decreto-Lei nº 176/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 149 — 2 de agosto de 2012. Ministro da Educação e Ciência. (Regula o regime de matrícula e frequência e estabelece medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolares).

Lei nº 31/2002. Diário da República – 1.ª série – A – Nº 294 – 20 de dezembro de 2002. Assembleia da República. (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86).

Lei nº 46/86. Diário da República, 1.ª série – Nº 237 – 14 de outubro de 1986. Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Parecer nº 124/2001. Processo nº 1503 – 4 de julho de 2001. (Queixa de: António Granado, Subdirector do Jornal “Público” Entidade requerida: Ministro da Educação).

Parecer nº 126/2001. Processo nº 1518 - 4 de julho de 2001. (António Granado, jornalista, Subdirector do jornal *Público*, identificado nos autos, vem, nos termos do artigo 16º da Lei do Acesso aos Documentos Administrativos (doravante LADA), apresentar queixa a esta Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos (CADA) do indeferimento de acesso a documentação administrativa que pretendia conhecer).

Projeto de Lei nº 421/ VIII. – 1.ª série – Nº 75 – 27 de abril de 2001. Reunião Plenária Rejeitado. (Lei Quadro para a Avaliação e Qualidade dos Ensinos Básico e Secundário, destacou a importância na criação de relatórios e análises comparadas, publicados em papel e suporte digital, pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Não Superior, partilhados a todos os cidadãos e instituições interessados).

Projeto de Lei nº 422/ VIII. – 1.ª série – Nº 75 – 27 de abril de 2001. Reunião Plenária Rejeitado. (Obrigação da divulgação dos resultados dos exames do 12º ano, por escola e por disciplina, bem como de informações complementares que permitissem conhecer o sucesso ou insucesso escolar nos estabelecimentos de ensino do ensino secundário).

Debates

Antunes, C. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em: <https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Botelho, M. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em: <https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Fazenda, L. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em: <https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Justino, D. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em: <https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Marques Guedes, L. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em: <https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Mendonça, A. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em:
<https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Narciso, A. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em:
<https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Pires de Lima, I. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em:
<https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Santos Silva, A. (2001, 27 abril). Assembleia da República. Disponível em:
<https://demo.cratica.org/sessoes/2001/04/26/>

Virgínia, A. (2015, 17 dezembro). Assembleia da República. Disponível em:
<https://www.pcp.pt/rankings-das-escolas-criam-desigualdade-nada-ajudam-escola-publica>

Outros

Justino, D. (2020). Entrevista exploratória concedida a Margarida Lima.

Anexos

Guia para a Entrevista Exploratória com o Professor David Justino

Tema: A sociogénese dos rankings de escola

- Pedir para gravar a reunião
- Pequena apresentação da conversa e agradecimento.
- Queria começar por perguntar-lhe de onde vem esta história dos rankings de escola?
 - Quando foi a primeira vez que surgiu a ideia de rankings de escola?
 - De onde surgiu a ideia da construção dos rankings de escola? Desenvolver esta questão.
 - Qual a importância desses dados e a sua organização em rankings?
 - O que se pretendia com a construção de rankings de escola?
- Explicar que, segundo a minha pesquisa, tenho informação de que foi insistência do jornal Público sobre o Ministro da Educação da altura, primeiro Augusto Ernesto Santos Silva e depois Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus que fez com que se construíssem os primeiros rankings de escola.
 - O professor tem alguma ideia de onde veio a insistência do Jornal Público face aos resultados por escola?
 - Na pesquisa, há muito a ideia de que o Estado foi “forçado” a divulgar os resultados das avaliações de escolas. Penso que nos referimos aos resultados dos exames nacionais. Desenvolver este assunto!
 - Porque é que os dois Ministros se recusavam a divulgar esta informação aos media?
 - O que levou Júlio Pedrosa a partilhar a informação?
 - A partilha desta informação gerou alguma controvérsia? Se sim, entre quem? E que tipos de conflito?

➤ Atualmente, são divulgados não só os dados dos exames nacionais, mas também dos chamados “percursos diretos de sucesso”. Esta partilha aos media vai de alguma forma organizada, ou os media encarregam-se disso?

• Explicar que tenho conhecimento do estudo que o professor encomendou a Sérgio Grácio.

➤ Quais foram os objetivos desse estudo?

➤ Este estudo gerou controvérsias? Se sim, de que tipo de conflitos estamos a falar?

➤ Se tem disponível o estudo encomendado a Sérgio Grácio e poderia partilhar?

➤ Depois de sair do Ministério continuou a acompanhar a questão dos rankings?

➤ Hoje mantém a mesma posição que à época assumiu em relação aos rankings de escola?