

ANO 45-1, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

***Rankings* e qualidade percebida nas escolas secundárias do Algarve**

José Manuel Brito Pires Bica¹ & Fernando Cardoso de Sousa²

Resumo

Neste artigo procura-se confrontar os *rankings* oficiais das escolas secundárias do Algarve com a qualidade percebida pelos professores e alunos, tendo sido comparadas as três escolas secundárias do Algarve mais bem classificadas com as três menos bem classificadas.

O método das grelhas de relatório permitiu elaborar um questionário organizado em dois factores de qualidade, gestão e integração, que foi aplicado a uma amostra de 497 alunos e 174 professores, concluindo-se que os *rankings* não eram confirmados pela percepção de qualidade que os alunos e os professores tinham deles. Foi também possível, a partir da análise factorial de correspondências das entrevistas realizadas, conceber um perfil da escola com qualidade e de uma com pouca qualidade.

Estes resultados, se bem que careçam de maior generalização, vêm comprovar a situação de injustiça na utilização dos *rankings* como indicadores de qualidade das escolas.

Palavras-chave: Qualidade nas escolas; Grades de Kelly; Gestão escolar; Integração escolar

Este artigo tem como finalidade principal provar que os *rankings* oficiais das escolas secundárias do Algarve (dados provenientes do Ministério de Educação, de 2000 a 2004) não são confirmados pela qualidade percebida de professores e alunos das referidas escolas.

A nossa principal motivação foi saber se os *rankings* estavam relacionados com a qualidade percebida das escolas secundárias, ou seja, se o facto dos alunos do 12.º ano apresentarem boas classificações nos exames nacionais se traduzia numa melhor

1 Doutor em Ciências da Educação - Instituto Superior Afonso III (INUAF), Loulé - bica62@hotmail.com

2 Doutor em Psicologia Social - Instituto Superior Afonso III (INUAF) e CIEO/Universidade do Algarve - cardoso_sousa@hotmail.com

ou pior qualidade das escolas secundárias de proveniência, tal como percebida por parte daqueles que melhor as conheciam – os seus professores e alunos.

Centramo-nos, assim, numa concepção mais ampla de qualidade nas organizações e, dada a dificuldade em utilizar instrumentos de medida já existentes, optamos por seguir a metodologia da *teoria dos constructos pessoais de Kelly* para a construção do questionário.

A qualidade de escolas é um conceito multidimensional, podendo ser operacionalizado em função de diversas variáveis. No entanto, podemos afirmar que a qualidade de escolas está condicionada pelas experiências vividas pelos seus diferentes actores, sendo estes quem melhor pode ajuizar sobre a sua própria escola e, conseqüentemente, sobre a sua qualidade.

O conceito de qualidade pode apresentar formas distintas mas identifica-se, entre outras coisas, com conceitos tais como melhoria, excelência e optimização. Com efeito, Gairín (2002, p.4) refere que a noção de “qualidade” não é uma questão meramente técnica. Quer dizer, o termo “qualidade” é multidimensional e depende de vários factores e variáveis, onde a ideologia, os valores e a política assumem responsabilidade significativa na sua variabilidade, em contextos tais como o espaço, o tempo e a transposição de um colectivo para outro.

Considerando uma perspectiva empresarial do conceito de “qualidade”, Pires (2004, p.20) afirma que, em linguagem comum, a “qualidade” é sinónimo de “excelente” e de “extraordinário”. Este mesmo autor reconhece que a “qualidade” apresenta uma componente subjectiva difícil de medir com rigor, mas que necessita ser objectivada e quantificada, de outro modo não será possível a realização do controlo e da avaliação, ou seja, as características subjectivas devem ter alguma forma de medição ou comparação.

Sinteticamente, podemos dizer que a qualidade das escolas pode, então, ser medida através do recurso de factores ou indicadores de qualidade. Estes factores são características quantitativas ou qualitativas que proporcionam informação sobre determinados aspectos da escola (Góis & Gonçalves, 2005, p.148).

Venâncio e Otero (2002, pp. 63-68) consideram que existem nas escolas quatro factores de qualidade: 1) *os recursos humanos* - ou seja as características dos professores e de outros actores escolares; 2) *o currículo e a planificação* - que se refere às adaptações do currículo central, tomando em consideração a realidade das escolas; 3) *os recursos materiais* - tais como o espaço existente e os diferentes equipamentos disponíveis na escola e 4) *a gestão* - entendida como factor determinante da qualidade das escolas - consequência, em parte, das características profissionais e pessoais do conselho executivo. Também Páscoa (2002, p. 169), por exemplo, refere sete factores de qualidade das escolas secundárias: *integração social; apoio*

aos alunos com dificuldades de aprendizagem; integração étnica; promoção de actividades de complemento curricular; elevados índices de acesso ao ensino superior por parte dos alunos; utilização das novas tecnologias e do ensino experimental; formação permanente dos professores e do pessoal não docente de acordo com as necessidades da escola. Num outro trabalho, Ribeiro et al. (2005, pp. 239-240) descrevem e analisam, numa iniciativa promovida pela UNICEF, um sistema de factores de qualidade das escolas do Brasil. Estes factores são: *ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais existentes na escola; ambiente físico; resultados das escolas.*

É obvio que os diferentes factores de qualidade condicionam e determinam os modelos de avaliação das escolas. Os resultados dos alunos constituem uma referência indiscutível mas, simultaneamente, outras variáveis devem ser consideradas, pois os mesmos resultados são, seguramente, articulados por múltiplos factores, inerentes à realidade de cada escola. Isto quer dizer que, quando pensamos em avaliação de escolas, temos de considerar, necessariamente, outros aspectos implicados nas aprendizagens dos alunos.

Em consonância com estas considerações, registamos a existência de vários modelos estabelecidos de avaliação como tentativa de abarcar as variáveis de maior significado de uma escola. Em Portugal são de salientar, por exemplo, o *Modelo de Excelência e Qualidade de Escolas*, o *Programa de Avaliação Educacional* e o *Projecto Qualidade XXI*, entre outros. De referir que estes modelos podem ser considerados como de avaliação interna ou externa, consoante sejam realizados pela própria escola ou por entidades fora dela.

Em termos de avaliação de escolas, podemos considerar os *rankings* como uma avaliação externa, que tem como critério os resultados dos alunos, com predominância dos relativos aos exames nacionais do 12.º ano.

Os *rankings*, apesar de terem, em Portugal, uma história de onze anos, são fonte de inspiração para muitos comentários, artigos de opinião, grandes debates e, também, uma justificação de mudanças nas práticas educativas das escolas secundárias portuguesas. A análise dos *rankings*, apesar de polémica, permitiu comparar diferentes escolas e estimular a reflexão de diferentes actores escolares, com o objectivo de melhorar os resultados dos alunos.

No entanto, é obvio que os *rankings* são estatísticas que não podem reflectir os factores verdadeiramente reveladores da qualidade das escolas, ou seja, a qualidade dos professores, das ofertas curriculares, a adequação das instalações, equipamentos e bem-estar de todos aqueles que estudam e trabalham nelas. Em síntese, consideramos que os números e as estatísticas dos *rankings* conotam objectividade, quer dizer,

sob o rigor aparente de um sistema numérico de ordenação, acabam por se transformar em instrumentos de reputação da qualidade das escolas, ainda que reflectam apenas uma parte dessa mesma realidade escolar - os resultados dos alunos.

Com efeito, consideramos que a qualidade é bem mais complexa que as ordenações dos *rankings* e que são as pessoas que vivem essa realidade que são as competentes para fazer a sua avaliação. Neste sentido é de referir a existência de alguns estudos que apontam para o carácter redutor dos *rankings*, não podendo estes ser extrapolados ao âmbito da qualidade de escolas.

Por exemplo, Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004, p. 6) considerando os *rankings* de 2001 a 2003, concluíram que estes são um conjunto de indicadores numéricos, baseados em rendimentos abstractos dos alunos, que tentam comparar o que é incomparável. Ainda, segundo estes autores, os *rankings* revelam uma visão simplificada da realidade escolar que não permite retirar conclusões sobre a qualidade das escolas, não considerando um conjunto de factores fundamentais para compreender as escolas, nomeadamente o trabalho dos professores.

Curado et al. (2003, p. 12), por sua vez, analisaram as características contextuais, pedagógicas, organizativas e culturais das escolas do ensino secundário em Portugal, assim como os resultados dos alunos nos exames nacionais do 12.º ano, tendo concluído que são múltiplos os factores (internos e externos) que contribuem para a qualidade e melhoria das escolas, bem como para os resultados obtidos pelos alunos. No entanto, neste estudo não encontramos conclusões ao nível da relação entre a qualidade de escolas e o rendimento de alunos.

Num trabalho realizado por Neto-Mendes (2003, pp. 55-68) é de referir, que a formação académica dos pais dos alunos, bem como o facto de estes últimos beneficiarem de explicações fora da escola, influi positivamente nas suas classificações nos exames do 12.º ano e consequentemente nos *rankings* de determinada escola. Podemos considerar, que esta investigação relacionou factores externos à escola (explicações e formação académica dos pais) com os *rankings* escolares não contemplando os parâmetros de qualidade das escolas, tal como foi nosso propósito.

Ao analisarmos os *rankings*, necessitávamos de saber as posições distintas das escolas secundárias do Algarve (região em que exercemos a actividade profissional) na informação disponível. Neste sentido, decidimos seleccionar as três escolas melhor classificadas nos *rankings*, bem como as três piores, tal como consta na Tabela 1. Optou-se por analisar e seleccionar as respectivas escolas de acordo com os *rankings* elaborados pelo Jornal Expresso, pois este apresentava os critérios mais adequados em termos de classificação dos alunos, por considerar a diferença entre a classificação interna de frequência e os exames elaborados a nível nacional.

Tabela 1. Posição Relativa das Escolas Secundárias do Algarve nos “Rankings” a Partir das Médias dos Primeiros Quatro Anos Escolares.

Escolas	Os primeiros 4 anos de “rankings”								
	2000/		2001/		2002/		2003/		Médias
	2001	2002*	2003	2004	2003	2004	2004		
1.Secundária de João de Deus	1 (82)	2 (117)	4 (209)	2 (205)	1 (153)				
2.Secundaria P. António Aleixo	2 (118)	5 (255)	5 (218)	3 (264)	2 (214)				
3.Secundaria de Pinheiro e Rosa	14 (468)	4 (221)	3 (176)	1 (74)	3 (235)				
Secundária de Loulé	5 (200)	6 (267)	6 (291)	7 (342)	4 (275)				
Secundária Gil Eanes	6 (302)	7 (339)	2 (105)	11 (437)	5 (296)				
Secundária Belchior Viegas	4 (183)	13 (362)	10 (363)	6 (338)	6 (312)				
Secundária de Tavira	8 (339)	9 (348)	13 (393)	5 (333)	7 (353)				
Secundária de Albufeira	10 (393)	12 (369)	8 (327)	10 (423)	8 (378)				
Secundaria M. Teixeira Gomes	15 (473)	8 (345)	7 (301)	9 (402)	9 (380)				
Secundária de Silves	7 (317)	10 (359)	14 (404)	13 (466)	10 (387)				
Secundária Dra. Laura Ayres	9 (385)	18 (498)	11 (365)	4 (315)	11 (391)				
Secundária Júlio Dantas	11 (407)	17 (432)	12 (378)	8 (357)	12 (393)				
Secundária Tomás de Cabreira	12 (437)	11 (365)	9 (350)	15 (490)	13 (411)				
14.Secundária Dr. Fran. F. Lopes	13 (462)	15 (409)	16 (467)	14 (478)	14 (454)				
15.Secundária P. Ant.º M. Oliveira	19 (552)	14 (376)	15 (462)	16 (491)	15 (470)				
16.Secundária V. R. S. A.	18 (549)	16 (415)	19 (491)	12 (448)	16 (476)				
Colégio de Vilamoura	16 (506)	1 (61)	1 (31)	**	-				
ECUBAL. Inter. do Algarve	3 (177)	3 (179)	17 (521)	**	-				
EB 2,3 Dr. João Lúcio	17 (547)	19 (592)	18 (553)	**	-				

Fonte: Jornal Expresso, 2003: 20-24; Jornal Expresso, 2004: 20-24 e Jornal Expresso, 2005:14-15

(*) No ano 2001/2002 os “rankings” foram elaborados considerando variáveis socioculturais.

(**) Estas escolas não foram contabilizadas, pois apresentaram menos de cem alunos inscritos

A pergunta que se nos colocou, a partir desta Tabela, foi: “Será que os rankings traduzem a qualidade percebida pelos alunos e professores das escolas visadas? E foi a resposta negativa a esta questão de investigação que acabou por constituir a nossa proposição. Assim, decidimos estudar os exemplos extremos: as três escolas melhor classificadas nos “rankings” e as três pior classificadas.

Esse estudo teve em consideração, ao nível da construção do instrumento que, tal como indica Argyris (1999, p. 35), as *teorias declaradas*, constituídas pelos objectivos e os valores que a pessoa refere como orientando o seu comportamento, não coincidem com as *teorias praticadas*, constituídas pelos objectivos e valores implícitos que efectivamente orientam esse comportamento. O método das *Grades de Kelly* permitiu-nos ultrapassar estas dificuldades.

Kelly (1963) concebeu a *Repertory Grid* como um método terapêutico que lhe permitia compreender o modo como as pessoas davam sentido à sua realidade e às

suas experiências, na sua própria linguagem. Procurava evitar o viés do observador e entender as percepções dos seus pacientes e as suas teorias implícitas e, com eles, construir o seu mapa mental. Estava convicto que as pessoas sabem qual o seu problema e conseguem encontrar as soluções mais adequadas. Assim, o seu método consiste, essencialmente, numa entrevista estruturada, com o objectivo de aceder à estrutura e ao conteúdo das teorias implícitas que dão sentido à realidade de cada um. Kelly considerava que cada ser humano é como um cientista que estabelece hipóteses para dar sentido ao meio que o rodeia. As hipóteses são dicotómicas, tal como a hipótese experimental é definida por oposição à hipótese nula. Kelly não falou em hipóteses, mas sim em *constructos* pessoais. Os *constructos* correspondem às expectativas ou à antecipação dos acontecimentos. Esta antecipação dos acontecimentos constitui o cerne de toda a teoria dos *constructos* pessoais e está contida no postulado fundamental: “Os processos pessoais são psicologicamente canalizados pelo seu modo de antecipação dos acontecimentos” (Kelly, 1963, p. 32).

Método

Sujeitos

Os números e percentagens da amostra e da população, nas seis escolas estudadas, podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2. Comparação da Amostra com a População das Seis Escolas, em 2004/2005 (n = 671).

Escolas	Amostra		População		%Amostra / População	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos
João de Deus (Faro)	25	73	85	650	30	11
Poeta A. Aleixo (Portimão)	39	98	134	1040	29	9
Pinheiro e Rosa (Faro)	24	103	94	677	26	15
Dr. Francisco F. Lopes (Olhão)	31	99	120	990	26	10
Padre A. Martins (Lagoa)	22	41	59	249	37	16
V. R. S. A.	33	83	120	750	28	11
Total / Médias	174	497	612	4356	29	12

Como se pode constatar, a maior parte dos inquiridos eram alunos (497), sendo os professores 174, o que corresponde a 29% dos professores e 12% dos alunos, garantindo assim um intervalo de confiança dos resultados da amostra de 6% e 4%, respectivamente, para um grau de confiança de 95%.

É de referir que, dos 497 alunos, 206 eram do 12.º ano de escolaridade, 112 do 11.º ano e 179 do 10.º ano. No que respeita aos professores, é de registar que 40 tinham menos de sete anos de serviço; 56 entre os sete e os 15 anos de serviço e, finalmente, 78 dos professores tinham mais de 15 anos de serviço.

Instrumento

Tal como já referido na descrição da teoria dos constructos pessoais de Kelly, em virtude dos questionários pesquisados fazerem referência a características, atributos ou indicadores de qualidade, obtidos através das de modelos não validados para as escolas e respectiva população, necessitávamos de um questionário elaborado a partir de critérios definidos pelas próprias pessoas.

Assim, uma vez que o questionário tinha de incluir todos os aspectos de qualidade das escolas, descritos a partir de diversas perspectivas (alunos, professores e responsáveis de educação dos alunos), optámos pela abordagem sugerida por Sousa (2007), e Sousa e Monteiro (2005), que nos permitiu desenvolver constructos em três elementos, denominados “escolas sem ou com pouca qualidade”, “a minha escola” e “escolas com qualidade”, recolhidos a partir de entrevistas com professores, responsáveis de educação e alunos do ensino secundário da região do Algarve, tendo-se obtido mais de um milhar de pares de atributos opostos, ou constructos.

Estes constructos foram depois ordenados de acordo com cinco critérios gerais e incluídos num bloco referido no Modelo Europeu de Excelência (Modelo de Avaliação de Escolas): *liderança, pessoal, política e estratégia, colaboradores, recursos e processos*. Posteriormente e mediante uma consulta a um grupo de pessoas entendidas em qualidade de escolas, tal como conselhos executivos de escolas e membros da Direcção Regional de Educação do Algarve, eliminaram-se alguns e reformularam-se outros tantos, resultando 51 constructos opostos, ou seja, 102 descrições de qualidade de escolas, que foram colocadas numa escala de Likert de 5 pontos, de “muito semelhante ao constructo A” a “muito semelhante ao constructo B”.

Após um estudo piloto, uma segunda e última versão do questionário foi obtida, constituída por 33 itens, em que cada sujeito classificava a sua escola entre cada par de opostos. Numa primeira aplicação deste questionário emergiram três factores, a partir da análise factorial exploratória, que designámos por: *gestão e ensino/aprendizagem; relação da escola com a comunidade; professores*. Numa segunda fase, e utilizando apenas 21 itens, com uma amostra de 671 alunos e professores, obtivemos dois factores de qualidade – *gestão e integração* – em ambos os elementos, ‘Escolas com qualidade’ e ‘A minha escola’, tal como mostra o Tabela 3. Assim, dos 51 itens iniciais somente se retiveram 21 que serviram, por sua vez, para o estudo quantitativo final.

Tabela 3. Pesos (loadings) de Cada um dos 21 Itens em Cada Factor, Obtido Através de Rotação Varimax e Respectiva Percentagem de Variância Explicada (n = 671).

Itens	Escolas com Qualidade		A Minha Escola	
	Gestão	Integração	Gestão	Integração
Liderança democrática	0,68	0,06	0,71	0,07
Executivo com formação	0,67	0,30	0,65	0,22
Escola organizada	0,69	0,18	0,67	0,26
Projecto educativo realista	0,61	0,40	0,64	0,30
Utilização de recursos	0,59	0,44	0,59	0,42
Resolução de problemas	0,63	0,42	0,70	0,30
Dialogo nos conflitos	0,66	0,38	0,43	0,22
Secretaria eficaz	0,69	0,36	0,70	0,11
Horários adequados	0,63	0,31	0,44	0,45
As opiniões contam	0,61	0,40	0,57	0,39
O rácio alunos / professor implica aulas de qualidade	0,64	0,29	0,38	0,49
Escola reconhecida	0,37	0,53	0,26	0,49
Reconhecimento do trabalho	0,40	0,54	0,39	0,47
Reuniões úteis	0,36	0,60	0,30	0,51
Directores de turma preocupados	0,26	0,64	0,14	0,61
Actores integrados	0,42	0,54	0,19	0,61
Alunos participam	0,23	0,67	0,15	0,57
Os pais vêm à escola	0,24	0,71	0,11	0,61
Os professores faltam pouco	0,17	0,59	0,18	0,53
Pessoas asseadas	0,15	0,62	0,62	0,27
Formação apropriada	0,41	0,60	0,45	0,41
% da variância	44,31	5,81	35,79	6,13

Procedimento

A aplicação dos questionários junto dos alunos foi feita numa sala de aula com a respectiva autorização da escola. Quanto aos professores, a aplicação do instrumento foi feita através de uma abordagem individual.

Pedimos também às associações de estudantes o nome de três alunos que conhecessem bem a sua escola tendo, depois, convidado os alunos designados para uma entrevista. Solicitámos também, por escrito e de forma anónima, aos diferentes coordenadores de departamento curricular, o nome de três professores que conhecessem bem a sua escola. Desta forma, conseguimos obter a designação de três professores, em cada escola, que posteriormente convidámos para serem entrevistados.

Resultado

Para confirmar que a estrutura bi-factorial, definida na aplicação piloto, se mantinha na aplicação principal, recorreu-se à *análise factorial confirmatória*.

No Tabela 4 podemos observar que o valor da RMSE é inferior a 0,08 e os do AGFI e GFI apresentam, respectivamente, valores de 0,90 e 0,91, o que de acordo com Hair, Anderson, Tatham e Black (1987, p. 643), indica um ajuste aceitável entre o modelos e os dados. A estimação do modelo teórico sugerido revela um valor significativo para o qui-quadrado (669 para *Escolas com qualidade* e 648 para *A minha escola*), o que constitui um inconveniente. No entanto, este facto pode ser devido à alta sensibilidade deste indicador ao tamanho da amostra, tal como referem Del Barrio e Luque-Martínez (2000, p. 36).

Tabela 4. Índices de Ajustamento dos Dois Factores (Integração e Gestão), Através da Análise Factorial Confirmatória, em Ambos os Elementos.

Índices	Escolas com Qualidade	A Minha Escola
qui-quadrado	669	648
df	188	188
GFI	0,91	0,91
AGFI	0,90	0,90
Steiger-Lind RMSEA	0,06	0,06
Pop.Gama Index	0,93	0,94

GFI = Goodness-of-Fit Index; **AGFI** = Adjusted Goodness-of-Fit; **RMSEA** = Root Mean Square Error of Approximation.

Com a formulação da proposição antes enunciada, pretendíamos confrontar dois tipos de *rankings* (o estabelecido e o emergente) com o objectivo de indagar sobre as suas diferenças.

Neste sentido, no Tabela 5 estão representadas e ordenadas as seis escolas, de acordo com o critério de valorização dos dois factores de qualidade. É também possível observar a posição que cada escola ocupa nos *rankings* do Algarve. Por razões éticas, os nomes das escolas foram substituídos por siglas, podendo a designação original ser consultada em Bica (2007, p. 459).

Tabela 5. Comparação de "Rankings": Estabelecido e Emergente (n = 671).

Escolas (**)	N	Integração Médias	Rank (*)	Escolas (**)	N	Gestão Médias	Rank (*)
1. M3	127	3,78	3	1. M3	127	3,81	3
2. P2	63	3,48	15	2. M2	137	3,52	2
3. P1	116	3,40	16	3. P2	63	3,45	15
4. M2	137	3,40	2	4. P1	116	3,24	16
5. M1	98	3,34	1	5. M1	98	3,23	1
6. P3	130	3,22	14	6. P3	130	2,81	14
Total	671	3,44		Total	671	3,34	

(*) Posição das escolas nos "rankings"

(**) M1, melhor escola dos rankings; M2, segunda melhor escola dos rankings; M3, terceira melhor escola dos rankings; P1, pior escola dos rankings; P2, segunda pior escola dos rankings e P3, terceira pior escola dos rankings.

Assim, a escola M3 (número três nos *rankings*) é a que apresenta melhores resultados nos dois factores (integração - 3,78 e gestão - 3,81). Ao contrário, a escola P3 (que tem a quarta posição nos *rankings*) apresenta os resultados mais baixos (integração - 3,22 e gestão - 2,81).

Seguidamente, comparámos os dois grupos de escolas (melhores e piores nos *rankings*) e os resultados desta análise (Tabela 6) indicam que há diferença, invalidando assim a hipótese definida. No entanto, resolvemos também ver se existia diferença intra-grupo (Tabela 7), tendo concluído pela afirmativa.

Tabela 6. Diferença entre as Médias dos Dois Tipos de Escolas (as Três Melhores e as Três Piores, Segundo o Critério dos “Rankings”) e respectiva significância (n = 671).

Rankings	N	Factores de Qualidade	
		Gestão	Integração
As 3 Melhores Escolas			
1. M1			
2. M2	362	3,52	3,54
3. M3			
As 3 Piores Escolas			
14. P3			
15. P2	309	3,34	3,10
16. P1			
Nível de significância		0,00	0,00

Tabela 7. Diferenças das Médias Intra-Grupo e Respectiva Significância da Diferença (n = 671).

Rankings	N	Factores de Qualidade	
		Gestão	Integração
1. M1	98	3,23	3,34
2. M2	137	3,52	3,40
3. M3	127	3,81	3,78
Nível de significância		0,00 (*)	0,00 (*)
14. P3	130	2,81	3,22
15. P2	63	3,45	3,48
16. P1	116	3,24	3,40
Níveis de significância		0,00 (**)	0,00 (**)

Teste de Scheffe:

(*) A escola M3, nos factores integração e gestão, difere das escolas M1 e M2 com um nível de significância de $p < 0,01$.

(**) A escola P3, no factor gestão, difere das escolas P2 e P1 com um nível de significância de $p < 0,01$.

Tornando-se, assim, evidente que a diferença entre os grupos se devia, fundamentalmente, à presença de escolas com valores extremos (M3/P3), optámos por retirar essas dos grupos, realizando uma análise somente com quatro escolas. No Tabela 8 apresentamos os resultados dessa análise.

Tabela 8. Diferença entre as Médias dos Dois Tipos de Escolas (as Duas Melhores e as Duas Piores, com o Critério dos “Rankings”) e Respectiva Significância da Diferença (n = 414).

Rankings	N	Factores de Qualidade	
		Gestão	Integração
As 2 Melhores Escolas			
1. M1	235	3,40	3,37
2. M2			
As 2 Piores Escolas			
5. P2	179	3,31	3,43
6. P1			
Nível de significância		0,15	0,34

Como se pode constatar, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das duas melhores escolas e das duas piores.

Em virtude dos resultados apresentados, consideramos que existem indícios estatísticos reveladores de que a ordenação das escolas através dos *rankings* não apresenta uma base sustentada em termos da qualidade percebida por seus protagonistas, que são os professores e os alunos.

Com a finalidade de validar os resultados quantitativos, procedeu-se à análise do discurso de professores e alunos das duas escolas extremas (M3 e P3), tal como explicado no Procedimento.

As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo e o texto organizado em categorias e subcategorias, de forma a poder ser submetido ao *software DTM - Data and Text Mining*. O discurso dos entrevistados apareceu, assim, organizado tal como pode ser constatado na Figura 1.

Conforme se pode observar, a Figura 1 apresenta uma análise de correspondências simples, que permite visualizar a forma como as subcategorias se relacionam entre elas e com as escolas, ou seja, com as variáveis independentes (Duarte & Jesuíno, 2004, p. 154).

No primeiro eixo factorial encontramos, por um lado, a escola M3 rodeada por uma nuvem de subcategorias tais como “integração (p)”, “gestão (p)”, “quantidade (p)”, “melhoria (p)” e “participação (p)”, em que todas elas são de carácter positivo. No quadrante oposto (esquerdo), podemos ver sete subcategorias de índole negativa, mas dispersas ao longo do mesmo quadrante. Estas subcategorias são, respectivamente, “integração (n)”, “ensino (n)”, “gestão (n)”, “comunicação (n)”, “regras (n)”, “projectos (n)” e “cooperação (n)”.

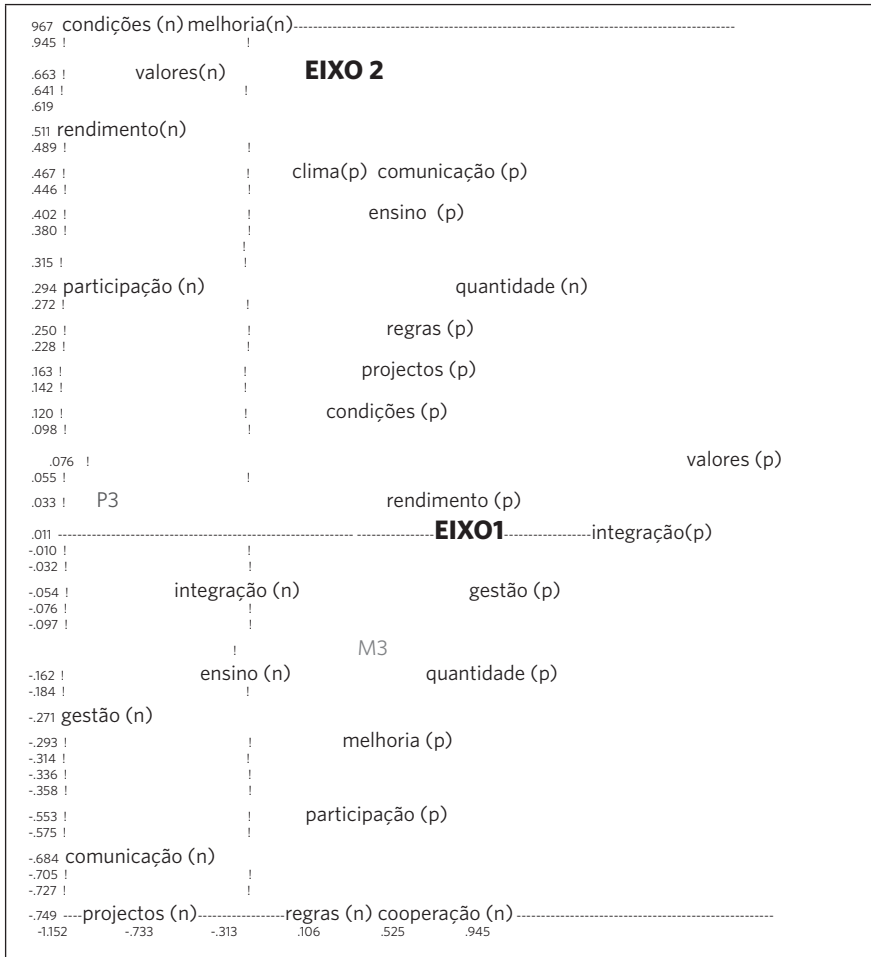


Figura 1. Análise de correspondências, nos dois eixos factoriais, das proximidades entre subcategorias e entre as duas escolas (P3 e M3).

Numa primeira análise destes dados, podemos considerar que M3 é uma escola definida, essencialmente, por aspectos positivos relacionados com a sua gestão, reconhecimento e implicação dos seus actores internos e externos. As subcategorias relacionadas com aspectos negativos são observadas fora das zonas de proximidade desta escola.

Estes dados confirmam as características de qualidade encontradas nas entrevistas descritas anteriormente, quer dizer, em M3, as coisas estão bem organizadas, é uma escola bem gerida, com actividades interessantes para alunos e professores e uma escola que investe no futuro.

Por outro lado encontramos a escola P3 envolvida em subcategorias de índole negativa, caracterizadas essencialmente pela pouca participação dos seus membros, assim como por baixo rendimento.

O segundo eixo factorial opõe igualmente M3 e P3. Se examinarmos mais detalhadamente a Figura 1, é possível constatar que esse mesmo eixo opõe, nos planos direito e esquerdo, motivos relacionados com o carácter ou índole positiva e negativa das diversas subcategorias estudadas, ou seja, M3 apresenta todas as subcategorias positivas, excepto na “quantidade”, em que regista um carácter negativo, que pode ser justificado pelo aumento recente de professores e alunos. Ao contrário, P3 apresenta todas as subcategorias de índole negativa.

Discussão

Os *rankings* são considerados, neste estudo, como uma forma redutora de avaliar escolas, uma vez que apenas têm em consideração o critério dos exames nacionais do 12.º ano de escolaridade. Apesar disso, os responsáveis de educação e as respectivas famílias procuram as escolas melhor posicionadas nas tabelas de classificação dos citados *rankings*, convencidos de que quanto mais acima no *ranking* estiver uma escola, tanto melhor é.

Recorrendo às percepções de professores, alunos e encarregados de educação, foi possível demonstrar que a diferença proposta pelos *rankings* estabelecidos não corresponde à percepção que alunos e professores possuem da qualidade das escolas respectivas.

Com este estudo também se concluiu que o conceito de “qualidade percebida” varia em função do tipo de escola estudada, assim como de outras variáveis analisadas, tais como, por exemplo, os anos de escolaridade dos alunos e o tempo de serviço dos professores, o que, provavelmente, se deve ao carácter polissémico do termo “qualidade”.

Tendo nós estudado as escolas que situavam no topo e na base do escalonamento dos *rankings*, foi possível demonstrar que a diferença entre as escolas de cada grupo era superior à diferença existente entre os grupos, isto é, uma escola situada em 2.º lugar, por exemplo, pode estar mais distante na percepção de qualidade da que se encontra imediatamente a seguir, do que das que se encontram muito mais abaixo na tabela, dependendo da situação. E, se bem que se aceite que, entre os extremos dos *rankings*, se possam encontrar escolas significativamente diferentes na sua qualidade, querer transpor essa diferença para lugares próximos é, no mínimo, simplista e injusto.

Neste estudo, foi possível ainda conceber um perfil ou um mapa representativo da qualidade percebida das escolas opostas na escala de qualidade, onde factores tais como a qualidade e quantidade dos edifícios, e o meio social envolvente - factores normalmente considerados chave para a avaliação visível - foram preteridos a favor de outros menos tangíveis, como a qualidade da gestão e o envolvimento de todos no processo educativo.

Em jeito de síntese, acreditamos que a qualidade das escolas não está resolvida com os *rankings*, nem tão pouco nas diferentes teorias ou modelos de qualidade. Com efeito, esta investigação revelou que são as próprias pessoas que tomam parte na condução do destino das escolas - os seus actores - que são realmente portadoras do conhecimento da sua qualidade e que, por este motivo, não devem ser esquecidas. No processo de selecção de escolas do Algarve, considerando os *rankings* nacionais, foram escolhidas seis escolas num total de dezanove, o que torna os resultados menos credíveis do que se tivessem sido escolhidas as 19. Contudo, factores inerentes à indisponibilidade dos investigadores impediram tal desiderato, assim como estender a avaliação a outros actores escolares, para além dos professores e alunos, ou utilizar outros meios de investigação, tais como a observação e a análise documental. Outro aspecto limitador foi o carácter transversal dos dados obtidos, ou seja, a informação analisada reporta-se a um contexto temporal particular, desconhecendo-se se ocorreriam modificações destas percepções com o tempo.

Estamos convictos de que contribuímos para que os *rankings* fossem contextualizados nos resultados dos alunos e não em termos de qualidade de escolas. Consideramos, também, que este trabalho pode proporcionar algumas referências teóricas e metodológicas que podem ajudar as escolas no seu processo de auto-avaliação, bem como na avaliação externa.

Parece-nos adequado sugerir, que em futuros estudos de qualidade de escolas, a qualidade estabelecida e a qualidade emergente sejam analisadas e comparadas. Também recomendamos análises longitudinais, a fim de contemplar as possíveis variações das percepções de professores e alunos ao longo do tempo, assim como a realização de estudos similares noutras zonas do país.

Sugerimos, por último, o recurso às Grades de Kelly como metodologia de investigação no estudo das escolas. Com efeito, os constructos pessoais revelaram-se, nesta investigação, um poderoso instrumento de interpretação da opinião das pessoas, que o recomenda como método de recolha de opiniões em diferentes áreas de intervenção escolar.

Referências

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Bica, J. (2007). *Rankings y calidad educativa en los centros de enseñanza secundaria de el Algarve (Portugal)*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, Espanha.
- Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L., & Alaíz, V. (2003). *Resultados diferentes, escolas de qualidade diferente? A influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados dos exames do 12º ano (Vol. 1 - Estudo quantitativo)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gairín, J. (2002). La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor. In *Actas de las VII Jornadas sobre Dirección Escolar*. Fórum de Catalunya.
- Del Barrio-García, S., & Luque-Martínez, T. (2000). Análisis de ecuaciones estructurales. In T. Luque (Coord.). *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados (pp.489-557)*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Duarte, H., & Jesuíno, J. (2004). Ética e Responsabilidade: Discursos éticos associados à profissão de técnico oficial de contas. In J. Vala (Coord.). *Percursos da investigação em psicologia social e organizacional (pp. 139-158)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1987). *Multivariate data analysis (4th Ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jornal Expresso (2003), (suplemento) de 27 Setembro.
- Jornal Expresso (2004), (suplemento) de 2 de Outubro.
- Jornal Expresso (2005), de 22 de Outubro.
- Neto-Mendes, A. (2003). As explicações no 12.º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional (pp. 55-68)*, 2/2003, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Católica.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton and Company.
- Páscoa, A. (2002). Uma Escola de Todos para Todos. In Conselho Nacional de Educação (Eds.). *Qualidade e avaliação da educação (pp. 165-170)*. Ministério da Educação.
- Pires, A. (2004). *Qualidade: Sistemas de gestão da qualidade (3.ªEd.)*. Lisboa: Sílabo.
- Ribeiro, V., Ribeiro, V., & Gusmão, J. (2005). Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 124, 227- 251.
- Santiago, R., Correia, F., Tavares, O., & Pimenta, C. (2004). *Um Olhar Sobre os Rankings*. Coimbra/Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)/Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).
- Sousa, F. (2007). Teachers' Creativity and Effectiveness in Higher Education: Perceptions of Students and Faculty. *The Quality in Higher Education*, 4, pp. 21-38.
- Sousa, F., & Monteiro, I. (2005). Aplicações das grades de Kelly às representações sociais do professor criativo. In Moreira, A., Camargo, B., Jesuíno, J. e Nóbrega, S. (2005). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, PA: Editora Universitária UFPB
- Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.

Résumé

Dans cet article on cherche de prouver que les *rankings* officiels des écoles secondaires de L'Algarve ne sont pas confirmés par la qualité perçue par enseignants et élèves, en comparant les trois écoles secondaires de L'Algarve mieux classées, avec les trois pire classées.

La méthode du répertoire des grilles de Kelly a permis d'élaborer une enquête organisée en deux facteurs de qualité, gestion et intégration, qui a été appliquée à un échantillon de 497 élèves et 174 enseignants, en nous permettant de conclure que les *rankings* n'étaient pas confirmés par la perception de qualité que les élèves et enseignants avaient de ses écoles. Il a aussi été possible, à partir de l'analyse factorielle de correspondances des entretiens exécutés, de désigner un profil de l'école avec qualité et d'une avec peu de qualité.

Ces résultats, si bien qu'en avant besoin d'une plus grande généralisation, viennent comprover la situation d'injustice dans l'utilisation des *rankings* comme indicateurs de la qualité des écoles.

Mots-clés: Qualité dans les écoles; Grilles de Kelly; Gestion scolaire; Intégration scolaire

Abstract

This article aims at demonstrating that the rankings of the secondary schools of the Algarve are not confirmed by the perception of quality of their teachers and students. After selecting the three better positioned and the three in the last positions, we used Kelly's repertory grids to build a two-factor questionnaire, integration and management, which was administered to a sample of 497 students and 174 teachers of the six selected schools.

Results indicated that the rankings were not confirmed by the perception of quality by the teachers and students. It was also possible to draw a profile of a school with quality and of a school with poor quality, based on the correspondence factor analysis made to the interviews of teachers and students. These results, although needing a more inclusive investigation, called the attention to the unjust situations the rankings might create when used as a sole indicator to evaluate the quality of schools.

Key-words: School quality; Kelly's Grids; School management; School integration