

A problemática da hierarquização das escolas: Análise de variáveis condicionantes da classificação¹

Elsa M. Miranda de C.²

Neste artigo analisa-se uma realidade escolar de grande actualidade: a publicação anual dos 'rankings' de escolas. No âmbito desta análise, procedemos ao estudo de certos factores que podem determinar o lugar ocupado por uma escola e algumas das consequências associadas a este processo de avaliação, que se repercutem intensamente em toda a dinâmica escolar. Pretendemos, assim, conhecer a realidade de duas escolas do ensino público secundário do meio urbano conimbricense, por nós escolhidas em virtude da sua colocação hierárquica díspar quanto ao rendimento escolar da sua população estudantil. Para levar a cabo esta tarefa, procedemos a um estudo quantitativo, não-experimental e descritivo, envolvendo dez turmas escolhidas de entre todas as que, no ano lectivo de 2004/2005, frequentavam o 11º ano de escolaridade nas duas instituições. Terminado o estudo, concluímos que as duas escolas não se distinguiam quanto às características demográficas do agregado familiar dos alunos, no que respeita à sua composição, nem quanto às idades dos seus elementos. Também não se diferenciavam quanto ao valor instrumental atribuído pelos alunos às percepções do apoio familiar (afectivo e material), às percepções dos seus hábitos e métodos de estudo e do seu desempenho na aula. Foram, no entanto, assinaladas diferenças entre as duas escolas, quanto ao nível da escolaridade e do estatuto profissional das famílias, quanto às percepções que os alunos tinham das atitudes pedagógico-didáticas da maioria dos seus professores e quanto às percepções que os alunos tinham de alguns dos recursos pedagógicos e materiais existentes nas duas instituições.

1 Trabalho de investigação realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2006, e realizada sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e do Professor Doutor António Gomes Ferreira.

2 Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação

Introdução

A publicação de listas de ordenação das escolas, vulgarmente denominadas por 'rankings', tem sido um procedimento generalizado à maioria dos países desenvolvidos e a aferição quantitativa um dos principais critérios das medidas educativas.

Na origem da elaboração e publicação dos 'rankings' encontramos motivos bem diversos entre os países que os apresentam. Nos países onde este procedimento já se faz há algum tempo, a informação começou com a publicação de 'rankings' escolares pelos jornais³, que foi de imediato criticada por não ter em conta outras variáveis, como, por exemplo, o "background" dos alunos. Esta lacuna tem levado os respectivos governos a introduzir outros indicadores e, por vezes, a assumirem eles próprios a responsabilidade pela publicação (Waterreus, 2003).

Em Portugal, na origem dos 'rankings' esteve o Projecto-Lei 442/VIII, sobre o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, do XV Governo Constitucional, na figura do seu então Ministro da Educação, Júlio Pedrosa. Esse projecto baseou-se no artigo 49, nº 1, de 14 de Outubro de 1986 (Lei nº 49/86, da Lei de Bases do Sistema Educativo), no qual se revelava a necessidade e imprescindibilidade sentida por uma avaliação do sistema educativo, devendo a mesma ser uma "avaliação continuada" e ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural. Manifestava-se também uma pretensão na regulamentação da própria auto-avaliação das escolas. Além dos objectivos previstos legislativamente, havia também a necessidade e a obrigatoriedade de se fornecer informação à União Europeia, através das suas instituições: OCDE⁴, UNESCO⁵ e Banco Mundial.

Foi destas necessidades e exigências nacionais e internacionais que a avaliação escolar nacional se foi implementando e a forma publicamente mais visível para se mostrarem os resultados da avaliação da instituição escolar têm sido os 'rankings', construídos com base nas classificações obtidas pelos alunos. Para Magalhães (2002), o grande risco é que a visibilidade do sucesso só seja expressa em dados mensuráveis, tendo como principal indicador as avaliações quantitativas, não revelando explicitamente, apesar de implicitamente dela fazerem parte, nem a instância pedagógica, nem o processo educativo. Se tais interpretações forem feitas e gene-

3 Em Inglaterra pelo League Tables, em França pelo Palmares e na Holanda pelo Trouw, em 1997.

4 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

5 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

realizadas, a acção profissional docente poderá orientar-se para a mera obtenção de bons resultados, conforme alerta Fernandes (2000). No entanto, poder-se-ia combater essas conclusões desviantes, se as análises fossem sujeitas a múltiplos critérios de classificação e se a comparação se fizesse entre escolas equiparáveis e segundo variados aspectos (Barreto, 2001).

1. A hierarquização das escolas: os rankings

Pelo que a nossa experiência nos permite observar, parece que a grande crítica que se faz quando se avalia o sistema educativo é a de que se publicam resultados académicos, classificam-se e comparam-se escolas e regiões, sem que haja uma grande preocupação em deslindar as causas subjacentes às consequências, neste caso, expressas nas classificações dos alunos, ou seja, sem que se proceda a análises de teor sociológico e político, entre outras, que poderiam de alguma forma desmistificar a categorização, em boa ou má, das instituições. É o que acabou por acontecer nos países que pretenderam avaliar as suas instituições escolares, tal como Portugal, onde o 'ranking' surgiu em 2001 (dia 27 de Agosto), no jornal *Público*, pela primeira vez, com base em informações sobre os resultados, escola a escola, dos exames do 12º ano, cedidas ao jornal pela CADA⁶. Perante a opinião pública, essa publicação assumiu-se como o resultado de uma avaliação das escolas, legitimada pelo carácter externo, uma vez que se apoiava, e ainda apoia, nos resultados dos exames nacionais do 12º ano (Neto-Mendes et al., 2003). Tem, por essa razão, adquirido um grande impacto junto do cidadão, pelas ilações mais simplistas que se vão ouvindo e que passam geralmente pela catalogação de bom/mau. Caberá, na nossa opinião, aos responsáveis pela implementação da avaliação escolar, corrigir esta consequência inevitável, procedendo a análises complementares, fundamentadas em reflexões mais complexas e mais construtivas, com vista à definição de objectivos educativos, promotores de um melhor sistema de ensino.

Na origem da obtenção de boas classificações por parte dos alunos (critério comumente aceite para essas deduções) estão, sem dúvida, a relação pedagógica e as condições de trabalho na escola. Estão também o domínio cognitivo do próprio aluno, as suas capacidades e apetências próprias, toda uma motivação pessoal e todo um assumir e um gerir de sentimentos e de avaliações (Pereira, 2003), como, por exemplo, os auto-conceitos geral e escolar, os quais são perspectivados enquanto constructos fundamentais na estruturação da personalidade, em parti-

⁶ CADA - Comissão de Acesso aos Documentos da Administração.

cular, na fase da adolescência, e aos quais se vêm associar os anseios e condições familiares e a estrutura organizacional da escola, entre outros. O que se passa na escola não tem efeitos semelhantes em todos os que a frequentam, porque o percurso escolar é feito de muitas decisões que derivam de múltiplos e complexos factores (Alves Pinto, 1995), sendo um deles as situações diferentes que os alunos têm à partida (Sampaio, 2002). Neste contexto, vão surgindo teorias sobre o rendimento escolar, umas responsabilizando os alunos e o seu meio familiar, outras responsabilizando a instituição escolar, e outras ainda o sistema político-social (Abreu, 1988, cit. por Figueira, 1994).

Foi com o estudo dessa realidade que, desde 2001, nos vem sendo apresentada, primeiramente pelo Ministério da Educação, feita pela Inspeção Geral do Ensino, e posteriormente por órgãos de comunicação social, como o jornal *Público* e o jornal *Expresso* (ambos com enorme impacto junto dos cidadãos), que encarámos a possibilidade de podermos proceder a uma clarificação, pela via empírica, de alguns factores que nos pareceram estar associados ao rendimento escolar dos alunos, apesar de nunca aparecerem mencionados nas publicações mediáticas. Essa realidade traduz-se pela ordenação das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a nível nacional, em termos globais, ou por disciplina, de acordo com a média de classificações obtidas pelos alunos. Este estudo é aqui sumariamente descrito, sendo apresentados os principais resultados.

2. Apresentação do estudo empírico

Face às questões atrás enunciadas, considerámos importante estudar duas escolas do ensino secundário, localizadas na cidade de Coimbra, mas com um posicionamento díspar nos ‘rankings’ publicados, a Escola Secundária Infanta D. Maria, localizada na Solum, e a Escola Secundária Quinta das Flores, localizada no Vale das Flores. Para o efeito, tentámos verificar qual a relação de algumas variáveis sócio-demográficas, afectivas, comportamentais e organizacionais no rendimento escolar de alunos do ensino secundário, quando comparadas as duas escolas, nomeadamente quanto às características do agregado familiar, à ocupação dos tempos livres e à percepção de aspectos escolares e de infraestruturas de cada instituição da amostra.⁷

7 A título de uma breve resenha da curta história dos ‘rankings’ em Portugal e tendo em conta as duas escolas por nós estudadas, mencionamos que a Escola Secundária Infanta D. Maria de Coimbra ocupava em 2005 o 10º lugar, em 2004 o 5º lugar e em 2003 o 13º lugar (*Expresso*, 22/10/2005) com posições equivalentes noutro órgão de comunicação social (*Público*, 22/10/2005), respectivamente

Face ao problema formulámos algumas hipóteses que passamos a enunciar.

Primeira hipótese: “não há diferenças ao nível das características do agregado familiar no que respeita à sua composição (elementos que o compõem) e à idade do pai, da mãe e do irmão mais velho, comparando as duas escolas”.

Segunda hipótese: “o nível de escolaridade e o estatuto profissional das famílias da escola melhor posicionada no ‘ranking’ (D. Maria) são mais elevados, em comparação com os mesmos indicadores da escola pior posicionada (Quinta das Flores)”.

Terceira hipótese: “há diferenças entre as duas escolas ao nível do valor instrumental atribuído pelos alunos à escola, sendo que na escola melhor posicionada os alunos valorizam-na mais positivamente”.

Quarta hipótese: “os alunos da primeira escola da lista diferem dos da outra escola ao percepcionarem um maior apoio familiar ao nível afectivo e material”.

Quinta hipótese: “os alunos da escola melhor colocada possuem hábitos e métodos de estudo mais estruturados e frequentes do que os alunos da escola pior posicionada”.

Sexta hipótese: “a percepção que os alunos da escola com superior rendimento académico possuem do seu desempenho na aula difere da percepção que os alunos da escola listada inferiormente têm de si”.

Sétima hipótese: “as duas escolas não se distinguem quanto à percepção que os alunos formulam das atitudes pedagógico-didácticas da maioria dos seus professores”.

Oitava hipótese: “as escolas não diferem no que respeita à percepção que os alunos têm dos recursos pedagógicos e materiais”.

2.1. Metodologia

Em termos metodológicos, tratou-se de um estudo quantitativo, descritivo e não-experimental, que envolveu dez turmas do 11º ano de escolaridade de duas instituições do ensino secundário público, no ano lectivo de 2004/2005.

aos mesmos anos os 9º, 6º e 13º lugares; por seu lado, a Escola Secundária da Quinta das Flores de Coimbra ocupava no *Expresso* em 2005, o 191º lugar, em 2004, o 174º lugar, e em 2003, o 246º lugar, e no *Público* ocupava o 200º, o 192º e o 294º lugar, relativamente aos mesmos anos.

Devido a problemas de natureza burocrática, logística e de organização do tempo dos alunos, que retardariam ou impediriam mesmo o bom encaminhamento de todo este processo de recolha de dados, optámos pela escolha não-aleatória das turmas, tendo como critério a pronta disponibilidade dos professores para colaborar connosco e para aplicar nas suas aulas o instrumento de recolha de dados deste estudo.

2.1.1. Sujeitos

A amostra era constituída por 100 alunos do 11º ano de escolaridade de cada escola, num total de 200 sujeitos, correspondendo a cerca de metade do total dos alunos matriculados no 11º ano de escolaridade em cada escola.

2.1.2. Instrumentos

Para além do questionário inicial, procedemos também à elaboração de alguns materiais e à definição de aspectos necessários à recolha de dados. Os documentos burocráticos⁸ foram redigidos com vista ao cumprimento de requisitos oficiais, sem os quais não teria sido possível dar continuidade a este trabalho de investigação.

O instrumento de recolha de dados utilizado no estudo definitivo foi o questionário reformulado, após ter sido aplicado num estudo piloto. Tratou-se de um questionário de administração directa e de auto-resposta, reunindo um conjunto de respostas fechadas, consideradas por nós como as mais apropriadas à recolha da informação pretendida, às características da população em estudo e ao tipo de resultados que se pretendiam conhecer. Nele havia uma breve introdução, na qual se apresentavam muito sinteticamente os objectivos do estudo e se garantiam o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. A primeira parte, inquiria dados sócio-demográficos relativos ao aluno, no grupo A, e à sua família, no grupo B. A segunda parte, dedicada à ocupação de tempos livres, também se subdividia em dois grupos, o A, actividades à semana, e o B, ao fim-de-semana. Na terceira parte do questionário, focava-se a percepção que o jovem tinha de si próprio na vida escolar. Dividia-se em quatro subescalas, com escala de Likert, cada uma com o seu domínio específico: valor instrumental da escola, apoio familiar, estudo e desempenho nas aulas. Na quarta parte que questionava a percepção que o aluno

⁸ Pedidos de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados-CNPD- e à Direcção Regional de Educação do Centro-DREC.

tinha do que o rodeava (professores, métodos, estratégias e escola), existiam os grupos A, B e C.

2.1.3. Procedimento

Com o objectivo de conhecer a caracterização física e humana das duas instituições, procedemos a contactos com os seus órgãos de gestão e a deslocações à Biblioteca Municipal e à Câmara Municipal de Coimbra.

Por falta de estudos no domínio que nos permitissem associar as variáveis associadas ao rendimento escolar e à consequente ordenação hierárquica das escolas, o questionário utilizado neste trabalho foi especificamente construído para o efeito, tendo por fundamento não só a literatura consultada especificamente relacionada com as temáticas em questão, a fim de um aprofundamento científico e de uma definição/operacionalização de constructos (McMillan e Schumacher, 1989), como também a nossa experiência profissional nos cargos de Docente, de Directora de Turma e de Delegada e Subcoordenadora de Disciplina.

Para testar o instrumento, a investigadora deslocou-se a uma escola secundária da cidade, onde obteve a disponibilidade de um colega para a aplicação do questionário. Verificou-se presencialmente que as questões formuladas não geraram significativas dificuldades de compreensão e que o seu preenchimento ocupou um tempo lectivo de 45 minutos. Contudo, esta fase de estudo-piloto permitiu-nos verificar que poderíamos diminuir o possível efeito de algumas variáveis parasitas com algumas reformulações.

No início do segundo período lectivo, obtidas as autorizações dos órgãos de gestão das Escolas Secundárias Infanta D. Maria e Quinta das Flores, contactámos alguns dos professores das turmas de 11º ano com o intuito de permitirem o preenchimento dos questionários nas suas aulas. A tarefa de administração dos questionários demorou cerca de 2 meses e de imediato se passou à construção da base de dados, os quais foram analisados no programa SPSS 12.

2.2. Resultados

2.2.1. Caracterização da Amostra

Dos 216 questionários aplicados, foram anulados 16 por motivos diversos, como o número de respostas em branco ou a falta de rigor no seu preenchimento, pelo que a amostra passou a ser constituída por 200 alunos que frequentavam o 11º ano de

escolaridade, estando distribuídos em número equivalente pela Escola Secundária Infanta D. Maria ($n=100$), daqui em diante referida como EIDM, e pela Escola Secundária Quinta das Flores ($n=100$), daqui em diante referida como EQF, ambas situadas na cidade de Coimbra.

2.2.1.1. Sexo

Em relação ao sexo, 126 dos sujeitos eram do sexo feminino e 74 do sexo masculino, constituindo, respectivamente, 63% e 37% do total da amostra. Recorrendo ao teste de aderência do Qui-quadrado, observámos que a prevalência do número de sujeitos do sexo feminino se verificava em ambas as escolas ($\chi^2=0.086$, $p=0.770$), sendo que à EIDM cabiam 62% e à EQF 64% de raparigas (quadro 1).

Quadro 1. Número de sujeitos em função do sexo

	EIDM		EQF		Total		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
M	38	38	36	36	74	37	
F	62	62	64	64	126	63	
		$\chi^2 = 0.086$		$p = 0.770$			

n = número de sujeitos M = masculino F = feminino χ^2 = Qui-quadrado *p* = probabilidade associada

2.2.1.2. Idade

Pela análise da variância a um critério (ANOVA), observámos que as idades dos sujeitos estavam compreendidas entre os 15 e os 19 anos ($m=16.39$ e $dp=0.79$), verificando-se que os sujeitos da EQF se diferenciavam dos da EIDM ($p=0.001$) por serem mais velhos ($m=16.60$ e $dp=0.90$) relativamente aos da EIDM ($m=16.20$ e $dp=0.60$) e que a amplitude era semelhante em ambas as amostras (15-19) (quadro 2).

Quadro 2. Número de sujeitos em função da idade

EIDM				EQF				TOTAL		
<i>n</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>	min-max	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>	min-max	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>
100	16.20	0.60	15-19	100	16.60	0.90	15-19	200	16.39	0.79
				$F(1,198) = 11.63$		$p = 0.001$				

n = nº sujeitos *m* = média *dp* = desvio padrão min-max = amplitude *F* = Fisher *p* = probabilidade associada

2.2.1.3. Residência

Para analisar o local de residência dos sujeitos em tempo de aulas, recorremos ao teste de aderência do Qui-quadrado. Vimos que não existiam diferenças significativas entre os alunos das duas escolas ($\chi^2=1.260$, $p=0.533$), face a esta variável (quadro 3).

Quadro 3. Número de sujeitos em função da residência em tempo de aulas

	EIDM	EQF	TOTAL	
	<i>n</i> = %	<i>n</i> = %	<i>n</i>	%
Cidade perto Escola	41	48	89	44.5
Cidade longe Escola	29	23	52	26
Arredores	30	29	59	29.5
	$\chi^2 = 1.260$	$p = 0.533$		

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado p = probabilidade associada

2.2.1.4. Tempo de deslocação entre casa e escola

Face ao tempo que os alunos despendiam na deslocação entre a casa e a escola, o teste de aderência Qui-quadrado permitiu-nos afirmar que não havia diferenças entre as escolas ($\chi^2=1.882$; $p=0.597$). Pelos dados obtidos, também pudemos verificar que a maior parte dos alunos (EIDM =63% e EQF =62%) não demorava mais do que 15 minutos nas suas deslocações (quadro 4).

Quadro 4. Número de sujeitos em função do tempo de deslocação entre casa e escola

Tempo Desloc.	EIDM		EQF		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Até 15 minutos	63	63	62	62	
15 a 30 minutos	28	28	26	26	
30 a 60 minutos	8	8	12	12	
Mais de 60 minutos	1	1	1	1	$\chi^2 = 1.882$ $p = 0.597$

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado p = probabilidade associada

2.2.1.5. Razões de frequência da escola

O recurso ao teste de aderência do Qui-quadrado permitiu-nos verificar que, quanto às “Razões da frequência desta Escola”, existiam diferenças em função das Escolas, com excepção da “Fama de baixa exigência” ($\chi^2=1.846$; $p=0.174$) e “Fica perto de casa” ($\chi^2=0.717$; $p=0.498$) (quadro 5).

Numa análise mais específica, observou-se que os alunos da EIDM indicavam significativamente mais vezes as razões “Por imposição familiar” ($\chi^2=5.701$; $p=0.017$), “Por ter bons alunos” ($\chi^2=4.688$; $p=0.030$) e “Fama de elevada exigência” ($\chi^2=29.401$; $p=0.001$). Por outro lado, os alunos da EQF indicavam mais vezes as razões “Fica perto do emprego do EE” ($\chi^2=4.916$; $p=0.024$) e “Bom ambiente entre colegas” ($\chi^2=12.659$; $p=0.001$) (quadro 5).

Quadro 5. Número de sujeitos em função das razões de frequência da escola

	EIDM		EQF		χ^2	p
	n	%	n	%		
Fica perto de casa						
Sim	20	20	25	25	0.717	0.498
Não indicada	80	80	75	75		
Fica perto do emprego do EE						
Sim	3	3	11	11	4.916	0.024
Não indicada	97	97	89	89		
Bom ambiente entre colegas						
Sim	23	23	47	47	12.659	0.001
Não indicada	77	77	53	53		
Por imposição familiar						
Sim	8	8	1	1	5.701	0.017
Não indicada	92	92	99	99		
Por ter bons alunos						
Sim	7	7	1	1	4.688	0.030
Não indicada	93	93	99	99		
Fama de baixa exigência						
Sim	1	1	4	4	1.846	0.174
Não indicada	99	99	96	96		
Fama de elevada exigência						
Sim	28	28	1	1	29.401	0.001
Não indicada	72	72	99	99		

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado p = probabilidade associada

2.2.1.6. Avaliação a Português e a Matemática

Sobre as variáveis “Última avaliação em pauta obtida a Matemática” e “Última avaliação em pauta obtida a Português”, o recurso à análise da variância a um critério (ANOVA) permitiu verificar que existiam diferenças entre escolas apenas para a avaliação à disciplina de Português, na qual a média dos alunos da EIDM ($m=13.87$) era significativamente superior à média dos alunos da EQF ($m=12.00$) [$F(1,198)=24.22$; $p=0.001$]. Quanto à avaliação obtida pelos alunos a Matemática, entre a EIDM ($m=12.76$) e a EQF ($m=12.08$), não existiam diferenças estatisticamente significativas [$F(1,198)=2.06$; $p=0.152$] (quadro 6).

Quadro 6. Diferenças entre as duas escolas ao nível das avaliações a Português e a Matemática

Avaliação	EIDM ($n=100$)			EQF ($n=100$)			TOTAL ($n=200$)		
	m	dp	min-max	m	dp	min-max	m	dp	min-max
Português	13.87	2.42	4-18	12.00	2.93	6-18	12.94	2.84	4-18
	$F(1,198)=24.22$			$p=0.001$					
Matemática	12.76	3.16	7-19	12.08	3.52	7-19	12.42	3.36	7-19
	$F(1,198)=2.06$			$p=0.152$					

n =nº sujeitos m =média dp =desvio padrão min-max=amplitude F =Fisher p =probabilidade associada

2.2.1.7. Identificação do Encarregado de Educação

Verificámos a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as amostras ($\chi^2=4.402$; $p=0.221$). No entanto, os dados obtidos permitiram-nos afirmar que era percentualmente a mãe quem mais assumia esse cargo (EIDM =53% e EQF =66%) e que havia mais pais na EIDM (44%) a desempenhar esta função do que na EQF (30%), ao passo que havia mais mães encarregadas de educação na EQF (66%) do que na EIDM (53%) (quadro 7).

Quadro 7. Número de sujeitos em função do Encarregado de Educação

Encarregado Ed.	EIDM		EQF	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pai	44	44	30	30
Mãe	53	53	66	66
Próprio	2	2	2	2
Outros (tia, avó)	1	1	2	2
		$\chi^2 = 4.402$	$p = 0.221$	

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado p = probabilidade associada

2.2.1.8. Ocupação dos tempos livres

Pelo teste não paramétrico ou de distribuição livre, Mann-Whitney U, comparámos o centro de localização das duas amostras ao nível da variável ordinal ocupação de tempos livres, à semana e ao fim-de-semana (quadros 8 e 9). As actividades a que os alunos se dedicavam nos seus tempos livres semanais com diferenças significativas entre as duas amostras foram “dialogar com as pessoas com quem vivo” ($z = -2.619$; $p = 0.009$), “passear com as pessoas com quem vivo” ($z = -2.091$; $p = 0.037$), mais frequentemente praticadas pelos alunos da EQF (diálogo: MR=110.89 vs 90.11; passeio: MR=108.5 vs 92.44), e “ter explicações fora de casa” ($z = -1.988$; $p = 0.047$) com mais tempo dedicado pelos alunos da EIDM (MR=108.15 vs 92.86) (quadro 8).

Quadro 8. Ocupação de tempos livres dos sujeitos em função das escolas em estudo, à semana

Semana	E.I.D.M.	E.Q.F.	<i>z</i>	<i>p</i>
	MR	MR		
Dialogar com pessoas	90.11	110.89	$z = -2.619$	$p = 0.009$
Trabalhar fora de casa	99.54	101.46	$z = -0.794$	$p = 0.427$
Ouvir música em casa	97.81	103.19	$z = -0.682$	$p = 0.495$
Ver televisão em casa	100.23	100.78	$z = -0.070$	$p = 0.944$
Ter explicações fora de casa	108.15	92.86	$z = -1.988$	$p = 0.047$
Praticar desporto	102.13	98.88	$z = -0.408$	$p = 0.683$
Sair com amigos (café, bar...)	94.64	106.37	$z = -1.476$	$p = 0.140$
Utilizar o computador	100.06	100.95	$z = -0.111$	$p = 0.911$
Ir a exposições, teatro...	100.85	100.16	$z = -0.101$	$p = 0.919$

Quadro 8. Ocupação de tempos livres dos sujeitos em função das escolas em estudo, à semana (cont.)

Semana	E.I.D.M.	E.Q.F.		
	MR	MR		
Passear com as pessoas com quem vivo	92.44	108.57	$z = -2.091$	$p = 0.037$
Estudar em casa	97.91	103.09	$z = -0.658$	$p = 0.511$

$n = n^{\circ}$ sujeitos MR = Mean Rank, posição média z = valor estatístico do teste U de Mann-Whitney

Os dados obtidos ainda nos permitiram afirmar que as actividades mais frequentemente praticadas pelos alunos da amostra, ao longo da semana, mas sem diferenças estatisticamente assinaláveis, eram “ouvir música em casa”, “ver televisão em casa”, “ter explicações fora de casa” e “estudar em casa”; e as actividades em que os alunos menos ocupavam o seu tempo livre eram “trabalhar fora de casa”, “sair com amigos”, “ir a exposições, teatro” e “passear com as pessoas com quem vivo”(quadro 8).

Também nos foi possível constatar que, ao fim-de-semana, a única actividade cuja frequência permitia diferenciar significativamente os alunos das escolas em análise foi “trabalhar fora de casa” ($z=-2.352$; $p=0.019$), sendo os alunos da EQF os que a praticavam com maior frequência (MR=104,90 vs 96,11).

Quadro 9. Ocupação de tempos livres dos sujeitos das escolas em estudo, ao fim-de-semana

Fim-de-semana	EIDM	EQF		
	MR	MR		
Dialogar com pessoas	95.24	105.76	$z = -1.355$	$p = 0.175$
Trabalhar fora de casa	96.11	104.90	$z = -2.352$	$p = 0.019$
Ouvir música em casa	97.25	103.75	$z = -0.821$	$p = 0.412$
Ver televisão em casa	103.01	97.99	$z = -0.642$	$p = 0.521$
Ter explicações fora de casa	105.83	95.18	$z = -1.627$	$p = 0.104$
Praticar desporto	102.55	98.45	$z = -0.517$	$p = 0.605$
Sair com amigos (café, bar...)	103.41	97.60	$z = -0.755$	$p = 0.450$
Utilizar o computador	100.92	100.08	$z = -0.106$	$p = 0.916$
Ir a exposições, teatro	107.14	93.87	$z = -1.815$	$p = 0.070$
Passear com as pessoas c/ quem vivo	99.53	101.47	$z = -0.243$	$p = 0.808$
Estudar em casa	101.49	99.52	$z = -0.258$	$p = 0.797$

$n = n^{\circ}$ sujeitos MR = Mean Rank, posição média z = valor estatístico do teste U de Mann-Whitney

As restantes actividades apresentadas não revelaram diferenças significativas ($p > 0.05$), apesar dos valores percentuais obtidos pelas respostas dos alunos inquiridos nos possibilitarem constatar determinadas prevalências. As actividades mais praticadas foram “dialogar com as pessoas com quem vivo”, “ouvir música em casa”, “sair com amigos”, “utilizar o computador” e “estudar em casa”. Na mesma condição, mas menos praticadas, encontrámos as actividades “trabalhar fora de casa”, “ter explicações fora de casa”, “praticar desporto” e “ir a exposições, teatro” (quadro 9).

2.2.1.9. Caracterização do agregado familiar (pai, mãe e irmão mais velho)

Foi também nosso objectivo reflectir sobre a possível influência que alguns dos aspectos do agregado familiar exercem no desempenho académico de um aluno.

a. Composição do agregado familiar

Não se verificaram diferenças significativas entre os alunos das duas escolas, ao nível da composição do agregado familiar ($\chi^2 = 3.740$, $p = 0.587$) (quadro 10).

Quadro 10. Composição do agregado familiar

	EIDM	EQF	TOTAL (n = 200)	
	n = %	n = %	n	%
Pai ou Mãe	4	7	11	5.5
Pai e Mãe	19	12	31	15.5
Pai, Mãe e Irmão	63	64	127	63.5
Pai e Irmão	0	1	1	0.5
Mãe e Irmão	5	7	12	6
Outros	9	9	18	9
$\chi^2 = 3.740$		$p = 0.587$		

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado p = probabilidade associada

b. Idades dos elementos do agregado familiar

Quanto à idade dos elementos do agregado familiar do aluno, a idade do pai foi uma variável com dois dados omissos (198 em 200), pelo que foram substituídos pela média da distribuição. Pelo teste ANOVA, não existiam diferenças significativas ($p > 0.05$) entre os alunos das escolas, ao nível da média das idades dos elementos do agregado familiar, considerando o pai ($m = 46.92$ e $dp = 5.17$, na EIDM vs $m = 46.99$ e $dp = 5.04$, na EQF), a mãe ($m = 44.06$ e $dp = 3.85$, na EIDM vs $m = 44.55$ e $dp = 4.73$

na EQF) e o irmão mais velho ($m=21.86$ e $dp=3.38$, na EIDM vs $m=22.48$ e $dp=3.38$, na EQF). Verificámos que, em média, os elementos do agregado familiar (pai, mãe e irmão mais velho) eram mais novos na EIDM do que na EQF (quadro 11).

Quadro 11. Média das idades dos elementos do agregado familiar

Idades	EIDM				EQF			
	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>	min-max	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>	min-max
Pai	100	46.92	5.17	36-59	98	46.99	5.04	38-67
				$F(1,198)=0.009$	$p=0.924$			
Mãe	100	44.06	3.85	32-53	100	44.55	4.73	35-59
				$F(1,198) = 0.645$	$p=0.423$			
Irmão + velho	43	21.86	3.38	17-30	52	22.48	3.38	17-32
				$F(1,193) = 0.791$	$p=0.376$			

n=nº sujeitos *m*=média *dp*=desvio padrão min-max=amplitude F=Fisher *p*=probabilidade associada

Não havendo diferenças ao nível da composição e idades do agregado familiar, aceitámos a nossa primeira hipótese formulada.

c. Nível de escolaridade dos elementos do agregado familiar

Ao contrário das anteriores, as variáveis sócio-demográficas indicadoras do estatuto cultural parental, nomeadamente “Escolaridade do Pai” e “Escolaridade da Mãe” denotaram diferenças entre escolas. Os pais (pai e mãe) dos alunos da EIDM apresentavam níveis de escolaridade mais elevados ($p<0.01$) (quadro 12). Quanto à “Escolaridade do Irmão mais velho” não se assinalaram diferenças (quadro 12).

Quadro 12. Nível de escolaridade dos elementos do agregado familiar

	EIDM		EQF		χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Escolaridade do Pai			<i>n</i> =100	<i>n</i> =98		
Ensino básico	18		44	44.9		
Ensino secundário	34		24	24.5		
Ensino superior	48		30	30.6	763.763	$p=0.001$

Quadro 12. Nível de escolaridade dos elementos do agregado familiar (cont.)

	EIDM		EQF		χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> = %	<i>n</i>	<i>n</i>	%		
Escolaridade da Mãe			<i>n</i> =100		<i>n</i> =100=%	
Ensino básico	24		50			
Ensino secundário	30		18			
Ensino superior	46		32		648.648	<i>p</i> = 0.001
Escolaridade Irmão + velho			<i>n</i> =43		<i>n</i> =52	
Básico	6	14	12	23.1		
Secundário	25	58.1	32	61.5		
Superior	12	27.9	8	15.4	2.832	<i>p</i> = 0.243

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado *p* = probabilidade associada

Feita a caracterização do agregado familiar quanto ao nível de escolaridade, demos como aceite a segunda hipótese formulada para o nosso problema.

d. Estatuto profissional

As variáveis sócio-demográficas indicadoras do estatuto profissional, nomeadamente “Profissão do Pai” e “Profissão da Mãe” denotaram diferenças entre escolas. Verificou-se que os pais (pai e mãe) dos alunos da EIDM apresentavam um estatuto profissional mais elevado ($p < 0.01$) relativamente aos da EQF (quadro 13). Quanto à “Profissão do irmão mais velho”, não houve diferenças a assinalar (quadro 13).

Quadro 13. Estatuto profissional dos elementos do agregado familiar

	EIDM		EQF		χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> = %	<i>n</i>	<i>n</i>	%		
Profissão do Pai			<i>n</i> =100		<i>n</i> =98	
Inactivo	7		2	2		
Baixo estatuto	12		38	38.8		
Médio Estatuto	38		31	31.6		
Elevado Estatuto	43		27	27.6	647.647	0.001
Profissão da Mãe			<i>n</i> =100		<i>n</i> =100	
Inactivo	2		2			
Baixo estatuto	18		46			
Médio Estatuto	43		23			
Elevado Estatuto	37		29		280.280	0.001

Quadro 13. Estatuto profissional dos elementos do agregado familiar (cont.)

	EIDM		EQF		χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> =	%	<i>n</i>	%		
Profissão Irmão + velho			<i>n</i> =43	<i>n</i> =52		
Inactivo	4	9.3	2	3.8		
Estudante	26	60.5	34	65.4		
Baixo estatuto	2	4.7	9	17.3		
Médio Estatuto	3	7	2	3.8		
Elevado Estatuto	8	18.8	5	9.6	6.284	0.179

n = número de sujeitos χ^2 = Qui-quadrado *p* = probabilidade associada

Feita a caracterização do agregado familiar quanto ao estatuto profissional, demos como *aceite a segunda hipótese* formulada.

2.2.2. Percepções dos alunos das duas escolas

Nesta parte do questionário (parte III) focavam-se as avaliações/percepções dos alunos sobre certos factores familiares e escolares.

2.2.2.1. Valor instrumental atribuído à escola, apoio familiar, métodos e hábitos de estudo, desempenho nas aulas e atitudes pedagógico-didácticas da maioria dos professores.

Registámos percepções semelhantes ($p > 0.05$) para o valor instrumental atribuído à escola, ao apoio familiar, aos métodos e hábitos de estudo e ao desempenho nas aulas, mas verificaram-se diferenças para as percepções das atitudes pedagógico-didácticas da maioria dos seus professores, sendo que os alunos da EQF possuíam uma percepção mais positiva do que os alunos da EIDM [$F(1,198) = 15.495$; $p = 0.001$] (quadro 14).

Quadro 14. Comparação entre as duas escolas ao nível da percepção dos alunos

Percepções	EIDM			EQF		
	<i>m</i>	<i>dp</i>	amp	<i>m</i>	<i>dp</i>	amp
Valor inst. Escola	41.16	5.33	21-50	41.17	5.40	21-50
	F(1,198)=0.001		<i>p</i> = 0.990			
Apoio familiar	31.77	4.77	13-40	31.86	5.21	15-40
	F(1,198)= 0.016		<i>p</i> = 0.899			

Quadro 14. Comparação entre as duas escolas ao nível da percepção dos alunos (cont.)

Percepções	EIDM			EQF		
	<i>m</i>	<i>dp</i>	<i>amp</i>	<i>m</i>	<i>dp</i>	<i>amp</i>
Estudo (mét. e háb.)	31.54	5.69	18-45	32.62	5.44	16-48
	F(1,198)= 1.881		<i>p</i> =0.172			
Aulas (aluno)	29.61	4.27	16-38	30.00	3.47	19-37
	F(1,198)= 0.761		<i>p</i> =0.384			
Atitudes Ped.-Didáct. maioria professores	65.64	7.07	41-78	69.80	7.85	44-90
	F(1,198)= 15.495		<i>p</i> =0.001			

n=nº sujeitos *m*=média *dp*=desvio padrão min-max=amplitude F=Fisher *p*=probabilidade associada

Uma vez que os alunos da escola melhor posicionada não valorizavam a escola mais positivamente do que os da EQF, demos como *rejeitada a terceira hipótese*.

Como os alunos da EIDM, primeira da lista, não percepcionavam mais apoio familiar dos que os da EQF, demos como *rejeitada a quarta hipótese* formulada.

Visto que os alunos da escola melhor colocada no 'ranking', a EIDM, não percepcionavam possuir métodos e hábitos mais estruturados nem mais frequentes do que os alunos da EQF, demos como *rejeitada a quinta hipótese*.

Verificámos que os alunos da escola com superior rendimento académico não possuíam uma melhor percepção do seu desempenho na aula comparativamente aos alunos da EQF, pelo que demos como *rejeitada a sexta hipótese* formulada.

Quanto às atitudes pedagógico-didáticas da maioria dos seus professores, os alunos da EQF revelavam possuir uma percepção mais positiva dos seus professores do que os alunos da escola melhor posicionada no 'ranking', pelo que demos como *rejeitada a sétima hipótese*.

2.2.2.2. Recursos materiais e pedagógicos das escolas

A comparação, ao nível da percepção que os alunos tinham dos recursos materiais e pedagógicos das escolas em questão, fez-se através do teste não-paramétrico Mann-Whitney U para duas amostras independentes, entre as duas escolas. O teste permitiu observar que os alunos da EIDM diziam significativamente mais vezes dispor de "Boas instalações (material; aquecimento)" (MR=107.08 vs 93.93 EQF;

$z=-2.056$; $p=0.040$), “Internet à disposição” (MR=125.64 vs 75.36 EQF; $z=-7.235$; $p=0.001$) e “Laboratórios para experiências” (MR=105.47 vs 95.53 EQF; $z=-2.746$; $p=0.006$). Os alunos da EQF indicavam mais vezes as “Actividades extracurriculares” (MR=108.22 vs 92.79 da EIDM da EQF; $z=-2.789$; $p=0.005$) (quadro 15).

Quadro 15. Percepções dos alunos sobre os recursos pedagógicos e materiais nas duas escolas

	EIDM (n = 100)				EQF (n=100)				Z	p
	S	N	NS	MR	S	N	NS	MR		
	%	%	%		%	%	%			
Local estudo tranquilo	88	1	11	101.24	87	5	8	99.77	Z=-0.313	p= 0.754
Computadores p. alunos	77	1	22	98.45	83	9	8	102.55	Z=-0.720	p = 0.472
Espaço convívio alun	97	2	1	101.48	95	2	3	99.52	Z=-0.705	p = 0.481
Convívio agradável alun	87	3	10	94.24	90	6	4	101.76	Z=-0.556	p = 0.578
Aulas apoio pedagógic	72	2	26	97.49	79	5	16	103.51	Z=-0.983	p = 0.326
Turmas + de 20 alunos	91	2	7	101.93	88	1	11	99.08	Z=-0.655	p = 0.512
Exposições de alunos	86	2	12	98.89	89	0	11	102.11	Z=-0.686	p = 0.493
Livros na biblioteca	91	0	9	98.55	95	1	4	102.46	Z=-1.081	p = 0.280
Boas instalações	79	15	6	107.08	66	25	9	93.93	Z=-2.056	p = 0.040
Internet à disposição	86	1	13	125.64	42	49	9	75.36	Z=7.235	p = 0.001
Lab. p/ experiências	98	1	1	105.47	88	3	9	95.53	Z=-2.746	p = 0.006
Actividades Extracurri	74	11	15	92.79	89	3	8	108.22	Z=-2.789	p = 0.005

Demos como *parcialmente aceite a oitava hipótese* formulada para o nosso problema, porque as escolas não diferiram na percepção que os alunos possuíam da maioria dos recursos.

2.3. Discussão

Em relação à variável relativa ao sexo, verificou-se a prevalência de sujeitos do sexo feminino em ambas as escolas. Este facto terá que ver com as próprias características demográficas da população, onde também prevalece o sexo feminino. Na verdade, de acordo com os dados do INE⁹, em 2004, havia um total de 10.529.255 de residentes, 5.094.339 do sexo masculino e 5.434.916 do sexo feminino. Poderá

⁹ INE - Estimativas Provisórias da População residente para 2001, 2002, 2003 e 2004. População residente segundo os grandes grupos etários e o sexo.

relacionar-se ainda com a obrigatoriedade de frequência da escolaridade mínima (9º ano) e com a posterior vontade para a prossecução dos estudos e para a obtenção de uma carreira profissional de relevo. Considerando estes factores, sabe-se que as raparigas abandonam menos a escola dos que os rapazes. Nesta sequência, a tomar em conta os dados estatísticos do OCES (2005)¹⁰, também podemos verificar que, em 2004, 55% dos alunos inscritos no ensino superior era do sexo feminino, ou que em 2003 o número de estudantes do sexo feminino era de 218.368 contra os 170.356 do sexo masculino.

A diferença entre a média das idades dos alunos estudados foi estatisticamente significativa: os alunos EIDM eram, em média, mais novos do que os alunos da EQF, apesar de frequentarem o mesmo ano de escolaridade (11º ano). Na nossa opinião, talvez os alunos da EQF tenham registado no seu percurso escolar mais retenções ou estejam mesmo, alguns deles, a repetir o 11º ano, ou ainda mais alunos tenham feito o seu aniversário antes da aplicação do questionário.

Quanto à variável “Residência em tempo de aulas”, esperávamos encontrar dados diferentes comparando as escolas, mas observámos que as opções de resposta não diferiram significativamente entre as escolas, pois a maior percentagem dos sujeitos declarou residir próximo delas. Pela nossa experiência de dois anos de docência na EIDM, anterior à publicação das listas de ordenação das escolas, fomos constando que muitos dos seus alunos já residiam perto da escola, visto grande parte dos alunos da amostra da EIDM ter declarado residir na zona urbana da Solum, com grande densidade populacional. Pela nossa experiência de cinco anos de docência na EQF, sabemos que alguns dos seus alunos, especialmente em cursos tecnológicos, tinham origem em localidades (concelhos de Coimbra) dos arredores ou mesmo afastadas da cidade e, por isso, instalavam-se, durante a semana de estudo, em casa de familiares, de pessoas amigas ou em casas/quartos arrendados, perto do local de estudo. Contudo, também se tem verificado um aumento considerável da densidade populacional da zona urbana do Vale das Flores, pelo que muitos dos alunos aí residirão com as suas famílias.

Quanto à residência na cidade longe da escola, eram os alunos da EIDM que em maior percentagem aí habitavam, bastando-lhes deslocarem-se na cidade para irem para a escola. A selecção da escola poderá, neste caso, ser um efeito da publicação dos ‘rankings’, resultando na mobilização de muitos alunos para a EIDM, devido ao

10 OCES - Observatório da Ciência e do Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

reconhecimento público dos seus bons resultados académicos. É um efeito que já se começa a verificar, sobretudo com os melhores alunos a procurarem as escolas com melhores resultados (Moreira, cit. por Justino, 2005; Amaral, 2004; Barroso, 2003). Este efeito da mobilidade discente também se pode aplicar ao caso de residência nos arredores, porque o facto de muitos alunos da EIDM terem declarado residir nos arredores poderia ainda relacionar-se com um certo fenómeno de migração, que se tem vindo a verificar em classes com algum poder económico, de saída de apartamentos na cidade para moradias nas periferias urbanas, dado que se pode associar ao estatuto profissional superior das famílias dos alunos da EIDM. Pareceu-nos ser um dado que ia, em parte, ao encontro de um estudo efectuado nos Estados Unidos, nos anos 70 do século XX, por Sprinthall e Mosher (cit. por Sprinthall e Collins, 2003), no qual se afirmava que nas zonas suburbanas, onde os meios são mais favorecidos, os resultados escolares eram superiores aos que se registavam nas zonas urbanas, zonas de maiores carências sociais. Um outro motivo que poderia ajudar a compreender a associação entre a residência dos alunos e a escola por eles frequentada dever-se-ia, com toda a certeza, aos cursos (tecnológicos e gerais) que cada escola em estudo proporcionava.

A variável “tempo de deslocação entre casa e escola” não permitiu diferenciar significativamente as escolas, mas permitiu constatar que muitos não demoravam mais do que 15 minutos para chegar à escola, o que não correspondia à percentagem dos alunos residentes perto da escola, eventualmente porque o tempo despendido relacionar-se-ia com o meio de transporte utilizado (público, próprio ou a pé), bem como com as acessibilidades.

Quanto às “razões de frequência da escola”, verificámos que os alunos com melhor rendimento escolar, na EIDM, escolheram a escola que frequentavam sobretudo devido a critérios de qualidade: “fama de elevada exigência”, “ter bons alunos” e “imposição familiar”. O efeito da publicação dos ‘rankings’, provavelmente, já estaria a reflectir-se, tanto nas expectativas dos alunos, como nas expectativas dos seus familiares. De resto, há cerca de 10 anos atrás, o motivo que em França levava à frequência de uma escola oficial fora da área de residência de um aluno oriundo de famílias com maiores habilitações académicas era o ‘prestígio’ relacionado com os bons resultados da instituição (UNESCO, 1993¹¹.) Como pudemos constatar,

11 Por exemplo, e nesta linha de ideias, a Escola Secundária pública de Coimbra, José Falcão, merece também lugar de destaque pelo lugar ocupado na lista relativa ao ano lectivo de 2004/05: o 2º lugar das escolas públicas melhor posicionadas, o 13º da globalidade no jornal *Expresso* (22/10/2005) e o 12º lugar no jornal *Público* (22/10/2005). Este facto foi explicado pelo Presidente do Conselho Executivo da escola em causa, ao referir que a obtenção do 2º lugar no ‘ranking’ das escolas públicas se deve, entre

o próprio 'ranking' pode ser uma fonte de informação para a escolha do estabelecimento de ensino, pois "afasta aqueles que têm mais dificuldades e atrai os mais ambiciosos – quando entram já vêm com objectivos muito definidos: terem notas altas na frequência, ao longo dos três anos, e no exame" (Ribeiro, 2004b). Ao invés, também se verifica a "mudança de alunos para outras escolas, alegadamente menos exigentes" (Almeida, 2004), o que pode ter ocorrido com os alunos que transitaram para a EQF. Os alunos da EQF declararam terem optado por esta instituição, primeiramente por ter um "bom ambiente entre colegas", e porque "fica perto do emprego do EE". Neste caso, julgámos que as razões sentimentais condicionaram a escolha. Segundo a literatura, os adolescentes, na escola, valorizam muito a dimensão afectiva e a dimensão social (Goodlad et al. 1984, cit. por Sprinthall e Collins, 2003; Medeiros, 2000; Costa, 2000). A este propósito, Lens et al. (1991, cit. por Candeias, 1995), refere que a motivação para a aprendizagem e para o cumprimento dos objectivos escolares (cf. EIDM) se distingue da motivação para frequentar a escola (cf. EQF). Quanto à segunda razão escolhida, "Fica perto do emprego do EE", e cruzando esta informação com o facto de a residência dos alunos ser predominantemente perto da escola, deduzimos que ou os Encarregados de Educação trabalhavam perto do seu local de residência (mas, neste caso, os alunos teriam seleccionado a opção "Fica perto de casa") ou, no momento da matrícula, os alunos teriam indicado uma residência na zona da escola.

As "últimas avaliações obtidas em pauta" revelaram a existência de diferenças significativas apenas quanto à disciplina de Português. Na verdade, a EIDM surgiu nos seus primórdios como uma escola feminina, vocacionada especialmente para os cursos de letras e só tinha, à data do estudo, cursos gerais, o que poderia explicar essa diferença. Pareceu-nos, também, plausível que a diferença se associasse a um melhor domínio da língua por parte dos alunos. Na verdade, Fernandes (2005) afirma ser difícil a um aluno que não domine a língua portuguesa obter bons resultados às restantes disciplinas. A inexistência de diferenças significativas quanto às avaliações obtidas a Matemática poderia relacionar-se com o grau de abstracção da disciplina. Também o facto de a nossa amostra não ter sido aleatória poderia ter levado a uma maior incidência, na EQF, de alunos matriculados nos cursos com uma vertente matemática bastante forte e, por isso, mais motivados para a área, pelo que não se encontraram diferenças entre os alunos ao nível dos resultados em

outras causas, ao facto de "cerca de 40 alunos que não se conseguiram matricular na Escola Secundária Infanta D. Maria (...) inscreveram-se este ano na José Falcão, que haviam escolhido como segunda opção" (Vieira, 2005, p. 7).

Matemática, quando seria de esperar (em função dos resultados expressos pelos 'rankings') que os alunos da EIDM tivessem notas superiores¹².

O resultado sobre a "identificação do Encarregado de Educação" foi interessante, embora não permitisse diferenciar significativamente as escolas. Constatámos que, em ambas as escolas, era a mãe que desempenhava esse cargo, seguida do pai. No entanto, comparando as escolas, era na EQF que havia mais mães a efectuar essa função, talvez devido ao facto de nos meios menos favorecidos, ao nível das habilitações literárias e do estatuto profissional, a tarefa da educação dos filhos ainda ser delegada quase exclusivamente à mãe.

Quanto à "ocupação dos tempos livres", uma ocupação activa do mesmo pode promover um estilo de vida associado a uma auto-estima positiva, à felicidade e ao bem-estar psicológico (Shaw, Kleiber, Caldwell, 1995, e Iso-Ahola, cit. por Albuquerque, 1999), isto é, a forma como o jovem ocupa o seu tempo livre e o tipo de actividades de lazer que faz também contribuem para a construção da sua identidade e, conseqüentemente, para o seu desempenho nos mais variados domínios, incluindo o escolar. Relativamente à escolha das actividades, na opinião de Agante (1993), ela depende da idade, do sexo, do tipo de ocupação, do local de residência e do estatuto sócio-económico da família. Observámos neste contexto que, durante um dos dias de semana, entre 2^a e 6^a feiras, eram os alunos da EIDM que se ocupavam mais com explicações fora de casa, o que se enquadra com a opinião de Hirschman (1970, cit. por Ribeiro, 2004a) e do Diário de Notícias (2004), ao mencionarem que as famílias com posses investem nas explicações. Aliás, um estudo levado a cabo em Portugal, em 2001/2002, por Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003, cit. por Costa e Silva, 2004), atesta a relação existente entre as habilitações literárias dos pais, a frequência das explicações e a posição das escolas nas listas de ordenação. Os alunos da EQF, por outro lado, distinguiram-se significativamente dos alunos da EIDM, ao ocuparem grande parte do seu tempo livre semanal a "dialogar" e a "passear" com as pessoas com quem viviam. Pareceu-nos que estas actividades, informais e pouco estruturadas, poderiam ser reflexo do tipo de alunos que aparentemente caracterizava, na generalidade, esta escola, no sentido em que

12 Atendendo às classificações obtidas em exames no 12^o ano de escolaridade, os resultados por nós obtidos, junto de alunos do 11^o ano de escolaridade, não parecem representar correctamente a realidade. Basta referir que a EIDM se destacou, em 2005, por ocupar a 10^a posição a Matemática, com uma média de 12.62, que a EQF se destacou no mesmo ano lectivo por ocupar a 7^a posição a Química, com uma média de 15.37, e que nenhuma das escolas ocupou as dez primeiras posições à disciplina de Português (A ou B) (Sanchez, 2005). Talvez o resultado de Química na EQF se deva à mobilidade dos alunos para esta escola, devido à sua proximidade com o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra ou com o Polo II da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

investiam na componente afectiva das relações interpessoais, repercutindo-se, provavelmente, no nível de rendimento académico, por não promoverem o desenvolvimento de determinadas aptidões cognitivas fundamentais para a escola, e porque, em demasiada frequência e/ou intensidade, poderiam, eventualmente, retirar algum tempo à prática de outras actividades positivamente influentes nos estudos, como estudar ou ler livros.

O que distinguiu estatística e unicamente os alunos das escolas em estudo, na ocupação do seu tempo livre ao fim-de-semana, foi “trabalhar fora de casa”, mais praticada pelos alunos da EQF, apesar de serem poucos os alunos a praticá-la.

À semana e ao fim-de-semana, em ambas as escolas, as actividades mais praticadas pelos seus alunos eram “ver televisão” e “estudar em casa”. Para Kubey e Csikszentmihayli, 1990, e Delle Fave e Bassi, 1998, cit. por Albuquerque, 1999), ‘ver televisão’ é uma actividade que não promove esforço e que se associa à apatia, o que se pode repercutir negativamente nos resultados escolares. Porém, talvez seja compensada, no nosso caso, em termos de desenvolvimento cognitivo pela actividade de “estudar em casa”. Esperemos que não estudem frente à televisão! As actividades menos praticadas pelos alunos das duas escolas eram “trabalhar fora de casa” e “ir a exposições, teatro”. Não podemos, desta forma, corroborar a ideia de Lebert (1967, cit. por Agante, 1993) quando dizia, por exemplo, que a ida ao teatro era uma actividade mais praticada no meio urbano. Claro que hoje em dia as diferenças populacionais entre regiões já não se pautarão pelos motivos de há 50 anos atrás, mas, independentemente desses motivos, verificámos que os alunos da nossa amostra, do meio citadino ou não, pouco praticavam essas actividades. Pelo panorama apresentado, pareceu-nos que os jovens eram dominados por alguma passividade/ociosidade, pois embora o grande impacto público da publicação dos ‘rankings’ leve a falar de escolas ‘boas’ e de escolas ‘más’, a verdade é que há um “baixíssimo nível geral do ensino secundário” e “mesmo as melhores escolas, privadas ou públicas, ficam bem abaixo da excelência” (Moreira (2001, p. 5).

Não sendo estatisticamente diferenciadoras as variáveis sócio-demográficas referentes à identificação dos elementos do agregado familiar, apenas nos permitiram verificar que, hoje em dia, proliferam muitas formas familiares: pessoas divorciadas, segundos casamentos, existência de enteados, famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas, com coabitação de não-casados ou com pessoas isoladas (Barros, cit. por Almeida, 1995; Almeida, 1995). Verificámos também, em ambas as escolas, que havia uma maior percentagem de alunos com irmãos do que sem irmãos.

No que respeita às idades dos elementos do agregado familiar, nas duas escolas, os irmãos dos alunos da amostra eram predominantemente irmãos mais velhos do que mais novos do que os sujeitos inquiridos. Sem diferenças significativas, na EQF havia mais irmãos mais velhos. A média etária dos restantes elementos também era mais elevada nos alunos da EQF, apesar de não se tratar de uma diferença significativa. O corpo discente da amostra da EQF, bem como do seu agregado familiar, tinha uma média etária ligeiramente superior ao da EIDM, o que pudemos associar a alguma retenção por parte deste grupo de alunos ao longo do seu percurso escolar.

Face às variáveis sócio-demográficas indicadoras da Escolaridade do Pai e Escolaridade da Mãe, verificámos que existiam diferenças significativas entre as escolas em estudo. Na EIDM, tanto o pai como a mãe apresentavam níveis mais elevados de escolaridade. Na EQF, o nível baixo de escolaridade predominava. A existência de uma relação entre este dado e o papel desempenhado maioritariamente pela mãe enquanto Encarregada de Educação, talvez pudesse explicar a colocação da escola nas listas de ordenação. A variável Escolaridade do irmão mais velho, embora sem diferenças entre as duas escolas em causa, facultou-nos algumas ilações: o nível de escolaridade dos irmãos mais velhos dos alunos de ambas as escolas situava-se no secundário, devido, provavelmente, a estes ainda estarem a estudar neste nível ou devido a terem terminado o secundário e não terem prosseguido para o ensino superior, ou devido ainda a não terem concluído os estudos superiores. A propósito desta variável, o relatório Coleman (1966, cit. por Alves Pinto, 1995), entre outras conclusões, defendia que o sucesso do aluno se relacionava com o nível de instrução familiar e que esse efeito se acentuava ao longo do percurso escolar. Também um estudo de Leitão e Abreu (1989, cit. por Abreu, 1996) afirmava que a variável habilitação escolar dos pais (sobretudo das mães) se associava ao rendimento escolar dos filhos.

No que respeita às variáveis sócio-demográficas indicadoras da Profissão do Pai e da Profissão da Mãe, elas apresentaram diferenças significativas entre as escolas em estudo. Na EIDM, tanto o pai como a mãe apresentavam um estatuto profissional mais elevado. Na EQF, o estatuto profissional baixo predominava em relação à EIDM. Mas se o pai registava dados díspares entre as escolas, a mãe já não apresentava tamanho diferencial, porque, na sua grande maioria, ocupava cargos profissionais de estatuto médio na EIDM, contra os cargos profissionais de estatuto baixo na EQF. Na variável Profissão do irmão mais velho, embora não tenha permitido obter diferenças significativas entre as escolas em causa, a resposta "Estudante" obteve maior percentagem, pelo que deduzimos que estes irmãos ainda estariam

a prosseguir os seus estudos. Pudemos também observar que na EIDM os irmãos mais velhos tinham um estatuto profissional mais elevado do que na EQF, sendo que nesta os irmãos mais velhos se enquadravam mais no estatuto profissional baixo. Estes dados vão ao encontro da ideia expressa por Almeida (2004) de que os alunos da EIDM eram originários de um meio sócio-cultural bastante elevado. A família é, na realidade, um factor que influencia o rendimento escolar dos alunos (Borges, 1992). Na década de 60, o relatório Coleman, de 1966, e o estudo de Plowden, de 1967 (citados por Alves Pinto, 1995, e por Sprinthall e Collins, 2003) defendiam a grande influência da classe social e da atitude dos pais sobre o rendimento escolar. Também o INED¹³ e o Relatório de Bases da Conferência de Paris (OCDE¹⁴, 1970) defendiam a relação entre os estratos sócio-culturais e o sucesso escolar dos jovens. Mais recentemente, estudos como os de Gather Thurler (1998) e de Soares (2004) vieram apoiar a ideia de que o rendimento escolar de um aluno variava em função do nível sócio-económico e cultural da sua família. Perante estas constatações, parece-nos que as variáveis analisadas, relativas à família, e que o contexto cultural, económico, social e físico da família podem constituir um factor condicionante do rendimento escolar dos alunos (Borges, 1992).

Para a variável relacionada com as percepções dos alunos das duas escolas, nomeadamente quanto ao valor instrumental que atribuem à escola, não se registou uma diferenciação significativa entre os dois grupos de alunos. Refira-se, contudo, que reconhecer valor não implica agir em conformidade. Na verdade, por se tratar de avaliações subjectivas, ambos os grupos poderiam estar motivados para os estudos, apesar da percepção do seu nível de exigência, dos seus objectivos e dos seus desempenhos poder diferir. Com efeito, a motivação depende das necessidades sentidas e das metas projectadas e condiciona a aprendizagem (Figueira, 1994; Costa, 2000), sendo, por sua vez, condicionada pelas interpretações cognitivas, ou seja, pelas atitudes, pelas percepções e pelos sentimentos dos alunos face à escola (turma, trabalho, professor, matérias, aula, desempenho) (Lunn, 1969, e Lewy, 1986, cit. por Candeias, 1995; Fontaine, cit. por Almeida, 1995; Costa, 2000; Pereira, 2003). Estas interpretações cognitivas correspondem ao que Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988, cit. por Figueira, 1994) apelidam de componentes motivacionais, os quais, na sua opinião, adquirem uma importância superior às componentes comportamentais (como sejam as estratégias de estudo: revisões, resumos, apontamentos, esquemas, gráficos, mnemónicas, etc) nos resultados

13 Instituto Nacional de Estudos Demográficos de França.

14 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

académicos. Quanto a nós, a confirmar-se esta ideia, seria um contributo explicativo do diferente posicionamento das duas instituições em análise na lista de ordenação, visto também não existirem diferenças significativas entre os alunos das duas escolas, quanto à percepção que têm dos seus métodos e hábitos de estudo, nem quanto à opinião que possuem do seu desempenho nas aulas. Não havendo diferenças entre a percepção dos dois grupos de alunos e ocupando as duas escolas posições tão afastadas nos 'rankings', fomos levados a ponderar na teoria de que o bom aluno possui uma boa capacidade metacognitiva, pelo que não só conhece, como, sobretudo, aplica consciente e adequadamente as estratégias e os processos de aprendizagem (Brown, 1978, cit. por Figueira, 1994; Zimmerman e Martinez-Pons, 1986, 1988, cit. por Figueira, 1994; Silva e Sá, 1993, cit. por Candeias, 1995). Mais pertinente seria, então, falar-se de eficácia da aplicação das estratégias. Neste contexto, talvez a metacognição fosse uma capacidade mais dominada pelos alunos da EIDM.

Quanto à inexistência de diferenças significativas entre as duas escolas, no que concerne à percepção que os alunos faziam do apoio familiar ao nível afectivo e material, só o facto de serem alunos do 11º ano permitiu, desde logo, aferir alguma motivação por parte da família pela prossecução dos estudos dos seus educandos, após a escolaridade obrigatória. É interessante comparar estes resultados com os que obtivemos acerca da percepção dos alunos quanto ao apoio familiar, ao nível afectivo e material, porque não registámos diferenças entre as escolas. Foi um resultado algo inesperado, mas tratando-se as percepções de juízos valorativos pessoais, é natural que cada jovem, de acordo com os hábitos das suas vivências familiares, considerasse positivo e adequado o apoio que recebe. Acresce à subjectividade presente nas percepções de quem 'recebe' (aluno), que as práticas educativas (relacionadas com o meio sócio-cultural) do lado de quem 'dá' (a família) ainda possam diferir em famílias de origem semelhante (Alves Pinto, 1995), o que complexifica ainda mais a questão do apoio familiar. Esta constatação respeitante ao estilo educativo parental leva-nos a concordar com Abreu (1996) e com McCombs e Whisler (1989, cit. por Borges, 1992), quando defendem que são os pais que conversam com os filhos sobre o futuro e têm expectativas mais elevadas de sucesso para eles, ou seja, que valorizam instrumentalmente a escola e a aprendizagem, que mais contribuem para o seu sucesso escolar. A propósito da boa posição continuamente ocupada pela EIDM, a respectiva Presidente do Conselho Executivo, em entrevista a Vieira (2005), apontava sobretudo três factores, sendo um deles o

acompanhamento que os encarregados de educação faziam dos estudos dos seus educandos, tanto na “atenção” despendida, como no “apoio” (explicações)¹⁵.

Quanto à percepção que os alunos tinham das atitudes pedagógico-didáticas da maioria dos seus professores, embora os alunos da EIDM manifestassem melhor rendimento académico, os alunos da EQF revelaram uma percepção mais positiva desse aspecto. Pelos resultados analisados, pensámos que talvez na EQF se promovesse um clima relacional mais afectivo. Neste caso, os alunos da EQF sentir-se-iam mais motivados pelas circunstâncias da interacção estabelecida na sala de aula do que os da EIDM (Lourenço, 2000) e valorizariam mais a dimensão dos sentimentos, estabelecendo relações sociais de forte componente afectiva (Goodlad et al. 1984, cit. por Sprinthall e Collins, 2003; Medeiros, 2000; Costa, 2000). Tal opinião talvez se deva à valorização da relação afectiva estabelecida sobre os objectivos académicos do estudo e das metas a cumprir, e/ou porque, como defendem, por exemplo, Gilly (cit. por Candeias, 1995) e Taylor (cit. por Relvas, 2000), quando os alunos valorizam muito as qualidades humanas e relacionais dos professores, a percepção que formulam das suas qualidades pedagógico-didáticas surge algo influenciada. Por outro lado, também é natural que os professores, ao valorizarem determinados domínios no processo (por exemplo, cognitivo ou afectivo), o façam tendo em conta o tipo de alunos com quem vão trabalhar. Talvez os alunos da EIDM fossem mais auto-exigentes e mais estimulados pela competitividade, não valorizando tanto, por essa razão, o clima da escola. É o que podemos depreender das ideias expressas por Almeida (2004), o qual alegava que entre os vários motivos da boa colocação na lista da Escola Secundária Infanta D. Maria se encontravam as elevadas expectativas dos alunos a propósito do seu rendimento escolar (“alunos interessados, ambiciosos e exigentes”). Claro que, em função da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e das recomendações da OCDE¹⁶ (1990, cit. por Hutmacher, 1995), ilustradas na expressão “uma educação de qualidade para todos”, o que se pretende com a educação escolar é uma boa formação integral, mas o que grande parte dos pais e dos alunos que frequentam o ensino secundário procura é, sobretudo, os bons resultados, dando eventualmente menos importância às questões afectivas no âmbito da própria escola.

No que se refere à influência de recursos pedagógicos e materiais das escolas sobre o rendimento escolar, os resultados permitiram estabelecer algumas diferenças

¹⁵ Os outros dois factores eram a residência dos alunos perto da escola e a qualidade e estabilidade do corpo docente (Vieira, 2005).

¹⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

estatisticamente significativas, o que vai na linha de orientação de trabalhos, como os de Edmonds (1983, cit. por Good e Weinstein, 1995), de Rutter et al. (1979, cit. por Good e Weinstein, 1995; cit. por Sprinthall e Collins, 2003; cit. por Alves Pinto, 1995; cit. por Gather Thurler, 1998), de Purkey e Smith (1983, cit. por Nóvoa, 1995), de Cohen (1983, cit. por Gather Thurler, 1998; cit. por Good e Weinstein, 1995) e de Lightfoot (1983, cit. por Sprinthall e Collins, 2003). Em todos estes trabalhos se defendia a grande importância dos recursos escolares no desempenho escolar de um aluno.

Na escola melhor classificada, a EIDM, os alunos percepcionavam a sua caracterização física, destacando mais as “instalações (material; aquecimento)”, a “Internet à disposição” e os “Laboratórios para experiências” do que os alunos da EQF. No que diz respeito à influência dos recursos materiais e pedagógicos, para a EIDM, os motivos da sua boa colocação na lista eram, neste contexto, a estabilidade do corpo docente, a ocupação de apenas uma ou duas tardes no horário dos alunos, a existência de um projecto educativo sólido, de bons laboratórios, de uma boa biblioteca e de um bom centro de recursos; a existência de actividades extra-curriculares, a promoção de um estilo de vida saudável, a articulação entre teoria e prática em todas as áreas do conhecimento, as metodologias de trabalho promotoras de autonomia, de espírito crítico e de abertura à inovação e à mudança (Almeida, 2004). A propósito da boa posição continuamente ocupada pela Escola, a sua Presidente do Conselho Executivo, em entrevista a Vieira (2005), apontava, de entre alguns factores, a qualidade e estabilidade do corpo docente. Os alunos da EQF destacaram a sua escola pela existência de “Actividades extracurriculares”, o que apontava também para a afectividade, no sentido em que para Relvas (2000) as actividades extracurriculares¹⁷ desempenham uma forte função socializadora e de integração.

Conclusão

Feita uma análise global dos dados recolhidos, os resultados obtidos revelaram o predomínio, em ambas as escolas, do sexo feminino e revelaram que os alunos da Escola Quinta das Flores eram significativamente mais velhos do que os da escola Infanta D. Maria. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas quanto ao local de residência, sendo que uma grande parte declarou viver perto

¹⁷ “As actividades de complemento curricular têm carácter lúdico, cultural e formativo” (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto).

da escola. No entanto, foi assinalável a quantidade de alunos residentes na cidade longe da escola e nos arredores.

Embora se tenham detectado diferenças entre os alunos das duas instituições, quanto às razões de frequência da escola, não observámos diferenças entre as suas percepções ao nível do valor instrumental atribuído à escola, nem ao nível do seu desempenho, nem ao nível dos métodos e hábitos de estudo por eles utilizados. Como foi um resultado que não esperávamos obter, talvez a motivação e o grau de eficácia no uso das estratégias e métodos de estudo permitissem explicar parte das diferenças entre as duas escolas em termos de rendimento académico.

Contribuindo também para uma eventual clarificação dos motivos que possam ter estado na origem das classificações, considerámos importantes as informações obtidas na análise descritiva acerca da forma como os alunos ocupavam os seus tempos livres, à semana e ao fim-de-semana. A ocupação dos tempos livres ao longo da semana registou diferenças estatísticas entre as escolas nas actividades “dialogar com as pessoas com quem vivo” e “passear com as pessoas com quem vivo”, mais praticadas em média pelos alunos da EQF, e “ter explicações fora de casa”, praticada mais intensamente por um número grande de alunos da EIDM, o que de alguma maneira estava de acordo com o rendimento obtido em cada uma das escolas. Sem diferenças estatísticas, mas indicadoras de serem bastante praticadas pelos alunos de ambas as escolas, foram assinaladas as actividades “ouvir música em casa”, “ver televisão em casa” e “estudar em casa”. As actividades apontadas como pouco praticadas foram “trabalhar fora de casa”, “sair com amigos”, “ir a exposições, teatro” e “passear com as pessoas com quem vivo”, provavelmente porque os dados foram recolhidos num momento do ano lectivo de 2004/2005, em que o tempo dos alunos já estava muito ocupado com actividades escolares de carácter obrigatório.

Em relação à ocupação dos tempos livres ao fim-de-semana, a única actividade que diferenciou significativamente as escolas foi “trabalhar fora de casa”, embora, no cômputo geral, poucas a praticassem. Sem diferenças estatísticas, mas indicadoras de serem bastante praticadas pelos alunos de ambas as escolas, houve as actividades “dialogar com as pessoas com quem vivo”, “ver televisão em casa”, “sair com amigos”, “utilizar o computador” e “estudar em casa”. As actividades menos praticadas foram “trabalhar fora de casa”, “ter explicações fora de casa”, “praticar desporto” e “ir a exposições, teatro”.

No que concerne à influência da família sobre o rendimento académico dos seus educandos, teoria defendida, entre outros, por Coleman, de 1966, Plowden, de 1967 (citados por Alves Pinto, 1995, e por Sprinthall e Collins, 2003), pelo INED¹⁸ (1962/72) e no Relatório de Bases da Conferência de Paris (OCDE, 1970), verificámos que não havia diferenças significativas quanto à composição do agregado familiar, apenas se observando a existência de vários tipos de famílias: nucleares, monoparentais, reconstituídas e, eventualmente, com coabitação de não-casados, utilizando a terminologia de Barros (cit. por Almeida, 1995). Quanto à média etária do agregado familiar, nomeadamente do pai, da mãe e do irmão mais velho, registámos alguma diferença, mais elevada na EQF, apesar de não ser estatisticamente expressiva. A caracterização do pai e da mãe, quanto ao nível de escolaridade e ao nível do estatuto profissional, detectou diferenças importantes, sendo ambos os indicadores superiores nas famílias dos alunos da escola melhor posicionada no 'ranking' (EIDM), o que foi ao encontro da hipótese por nós formulada. Já no que aponta para o nível de escolaridade e para o estatuto profissional do irmão mais velho, não houve diferenças entre as escolas, talvez porque muitos deles ainda tivessem a condição de estudantes.

Concentrando-nos em aspectos associados às teorias sobre o rendimento escolar que responsabilizam a instituição escolar e/ou o sistema político-social pelo (in)sucesso educativo (Abreu, 1988, cit. por Figueira, 1994), analisámos a variável dos recursos pedagógicos e materiais nas duas escolas e constatámos algumas percepções estatisticamente distintas. Os alunos da Escola Infanta D. Maria assinalam terem mais conhecimento de "boas instalações", de "internet à disposição" e de "laboratórios para experiências". No que respeita à existência de "actividades extra-curriculares", foram os alunos da escola Quinta das Flores que registaram maior conhecimento. Estes resultados talvez se relacionem com a frequência com que nas escolas em causa os alunos praticavam as actividades por eles assinaladas, o que explicaria de algum modo a resposta da EIDM "boas instalações". Para os restantes recursos, não se assinalaram diferenças significativas entre as escolas. Como não esperávamos obter diferenças entre as escolas ao nível da percepção dos recursos, a ilação que se nos afigurou mais plausível foi a de que os alunos da escola melhor posicionada nos 'rankings' pareciam atribuir mais atenção aos recursos relacionados com a aprendizagem curricular, ao passo que os alunos da EQF pareciam valorizar a componente social/afectiva, bastante promovida nas actividades extra-curriculares.

18 Instituto Nacional de Estudos Demográficos de França.

Apesar das virtudes e vantagens que, para nós, este trabalho, como qualquer trabalho de teor académico, encerra, também ele apresenta algumas limitações, no sentido em que recorreu a um plano de estudo transversal e em que se procedeu a uma análise comparativa entre apenas duas escolas, cada uma com uma amostra de cem alunos. Acresce ainda mencionar que a recolha de dados foi feita com recurso a questionários, pelo que a informação obtida foi unicamente a que o instrumento em causa focava. Há também a considerar as particularidades do contexto da cidade de Coimbra que, como as de qualquer outro contexto geográfico, o caracterizam. Deste modo, as conclusões retiradas devem ser vistas com algumas reservas.

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos. Contributos para o Desenvolvimento de uma Prática Relacional nas Escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Agante, M. L. S. (1993). *Adolescência, Escola e Tempos Livres - Contributos para o estudo de uma relação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Albuquerque, T. M. (1999). *Lazer e Desenvolvimento na adolescência numa perspectiva da Psicologia social. Teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, H. S. N. S. (1995). *Concepções Educativas Parentais e Aproveitamento Escolar - um estudo no concelho de Coimbra*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, P. C. (2004). A escola da melhor aluna do país. *Expresso*. 2 de Outubro.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Amaral, A. (2004). Um olhar sobre os rankings. *Diário de Notícias*. 21 de Outubro.
- Barreto, A. (2001). Ainda a avaliação das Escolas. *Público*. 8 de Abril.
- Barroso, J. (2003). A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou seleção social?. In J. Barroso (Org.). *A Escola Pública. Regulação. Desregulação. Privatização* (pp. 79-110). Porto: Edições ASA.
- Borges, M. G. (1992). *Interação Familiar e Rendimento Escolar*. Provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Candeias, A. M. A. (1995). *Atitudes face à Escola - um estudo exploratório em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Costa e Silva, E. (2004). Explicações justificam boas posições no "ranking" das escolas

- investigação. *Diário de Notícias*. 30 de Outubro.
- Costa, J. L. (2000). *Adolescência e Construção de Projectos de Futuro*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Diário de Notícias (2004). Fenómeno: 10% de alunos gastam 210 euros por mês. 30 de Outubro.
- Expresso (2005). *'Ranking' expresso das escolas*. 02 de Outubro.
- Fernandes, J. M. (2000). As provas de aferição, o Ministério e Nós, os outros todos. *Público*. 28 de Dezembro.
- Fernandes, J. M. (2005). Depois das listas, mais liberdade de aprender. *Público*. Supl. 5689. 22 de Outubro.
- Figueira, A. P. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gather Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Universidades de Genebra e de Fribourg. Artigo publicado originalmente por M. Crahay. (1994). Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie. Paris / Bruxelles, De Boeck, 203-224.
- Good, T. L. e Weinstein, R. S. (1995). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 75-96). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 43-74). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Instituto Nacional de Estatística-INE (2005). *Estimativas Provisórias da População Residente para 2001, 2002, 2003 e 2004*. Disponível em: <http://www.ine.pt>. (consulta em 05/04/2006).
- Justino, D. (2005). *No silêncio somos todos iguais. Ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, A. (Jan/Jun 2002). Dialogando com "Alcançando o Sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da 'terceira via' do New Labour", de Sharon Gewirtz. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 2, 1,140-145.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. London: Foresman and Company.
- Medeiros, M. T. (2000). A escola (re)construída pelos adolescentes. In M. T. Medeiros (Coord.). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 78-101). Centro de Apoio Tecnológico à Educação.
- Moreira, V. (2001). A deseducação secundária. *Público*. 4 de Setembro.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. e Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*. 1, 1. Disponível em: <http://www.ice.deuste.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.htm> (consulta em 09/03/2005).
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As orga-*

- nizações escolares em análise (pp. 13-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Observatório da Ciência e do Ensino Superior-OCES (2005). *Evolução do número total de alunos inscritos no ensino superior, por género (1997-2003)*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: http://www.oces.mctes.pt/?id_categoria=47&id_item=82461 (consulta em 05/04/2006).
- Pereira, A. M. S. (2003). Auto-conceito e sucesso escolar. In M. E. B. Almeida (Coord.). *Guia de Pais*. Coimbra: Nocomil, Lda.
- Público (2005). *Ranking das 595 escolas secundárias*. Supl. 5689. 22 de Outubro.
- Relvas, A. P. (2000). Adolescente(s), família(s) e escola(s). In M. T. Medeiros (Coord.). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Centro de Apoio Tecnológico à Educação.
- Ribeiro, G. M. (2004a). *A Pedagogia da Avestruz. Testemunho de um Professor*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, G. B. (2004b). Infanta D. Maria, em Coimbra, continua a ser a pública com melhores resultados. *Público*. Supl. 5306. 02 de Outubro.
- Sampaio, J. (2002). Discurso do PR por ocasião da Cerimónia de Inauguração das novas instalações do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas na Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. 18 de Outubro. Disponível em: <http://www.presidencia-republica.pt/pt/cgi/notivias.pl?ver=discursos&id=749> (consulta em 10/03/2005).
- Sanches, A. (2005). Resultados disciplina a disciplina. *Público*. 22 de Outubro.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación - REICE*. Vol. 2. nº 2. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vlo2n2/soares.htm> (consulta em 10/03/2005).
- Sprinthall, N. A. e Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1993). *Relatório Mundial da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Vieira, A. (2005). As duas escolas públicas com melhor posição no ranking são de Coimbra. *Público*. Supl. 5689. 22 de Outubro.
- Waterreus, J. M. (2003). *School performance measurement and teacher mobility in the Netherlands*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Résumé

Dans cet article, on analyse une réalité très actuelle: la publication annuelle des 'rankings' d'écoles. A ce propos, on a étudié quelques facteurs qui peuvent déterminer le positionnement d'une école et quelques effets associés à l'évaluation qui ont des conséquences énormes dans la dynamique scolaire. On a voulu connaître la réalité de deux établissements de l'enseignement publique secondaire du milieu urbain de Coimbra, qu'on a choisis en vertu de l'occupation hiérarchique distincte en ce qui concerne le rendement scolaire de ses élèves. On a fait une étude quantitative, non-expérimentale et descriptive avec dix classes sélectionnées parmi toutes les classes qui, pendant l'année scolaire 2004/2005, fréquentaient la 11ème année de

scolarité dans les deux écoles.

Fini l'étude, on a pu conclure que les deux écoles ne présentaient pas de différences quant aux caractéristiques de la famille des élèves relatives à sa composition ni quant aux âges de ses éléments. Elles n'étaient pas différentes non plus en ce qui concerne la valeur instrumentale donnée par les élèves aux perceptions de l'appui familial (affectif et matériel), de leurs habitudes et méthodes d'étude ni de leur prestation dans la classe. Cependant, on a enregistré de différences entre les deux écoles au niveau de la scolarité et de l'occupation professionnelle des familles et au niveau des perceptions que les élèves avaient de quelques attitudes pédagogiques et didactiques de la plupart de leurs professeurs et de quelques ressources pédagogiques et matérielles qui existaient dans les deux institutions.

Abstract

The aim of the present study reflects a current school reality of sprouting actuality: the annual publication of schools ranking. Some of the factors that can determine the rank for a school are analysed being our goal also to reflect about the related consequences of this evaluation process in the school dynamics and public opinion. We seek to know the reality of two urban public schools from city of Coimbra that were chosen because of their distinct ranking position related to the academic achievement of pupils. In line with that, we develop a non-experimental quantitative and descriptive study during 2004/5 school year, with ten classrooms that were selected from all of high school eleven year pupils on both schools.

Among the main conclusions, we found that, comparing the schools, students do not evidence differences in relation to family variables and instrumental value attributed to family support (affective and material). Beyond that, there were no significant differences in what concerns studying habits and methods and the perceptions of their school performance. However, we found differences between the two schools about educational and professional status families. The results also show differences between the schools in relation to the student's perceptions about their teacher's pedagogical attitudes and in what concerns some of the pedagogical and material school's resources available.