

Departamento de Sociologia

O professor duplicado: dramaturgia da fabricação mediática da
identidade social

Emanuel Francisco Martins Barbeitos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor Pedro Neto, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Doutor António Firmino da Costa, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

julho, 2019

Departamento de Sociologia

O professor duplicado: dramaturgia da fabricação mediática da identidade social

Emanuel Francisco Martins Barbeitos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri

Doutor João Sebastião, Professor Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutor José Manuel Vieira de Resende, Professor Catedrático, Universidade de Évora

Doutor Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa, Professor Catedrático, Universidade
Fernando Pessoa

Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso, Professor Associado, Instituto da
Educação, Universidade do Minho

Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Doutor Pedro Miguel Pereira Neto, Professor Adjunto Convidado, Escola Superior de
Comunicação Social; Professor Auxiliar Convidado, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa

julho, 2019

A serendipidade do Ouriço

Já foi tarde (mas não irremediavelmente tarde, pelo visto) que ouvi falar de Ouriços, pela primeira vez, com alguma dignidade. Foi, exatamente, no dia 23 de julho de 2011. Sei de cor o dia e o ano, porque tenho o hábito de escrever as datas nos livros, quando os compro. Entre os Ouriços, é prática vulgar a utilização dos livros como marcos geodésicos da vida.

‘*A elegância do Ouriço*’ havia sido publicado em 2006, mas só cinco anos mais tarde, por um acaso, eu viria a conhecer a história de Paloma, uma meia-leca de 12 anos, sobredotada, que achava que isso a que chamamos “consciência humana” não é mais do que uma entidade semidivina inventada, supostamente, para salvar-nos da bestialidade. Paloma tinha também o objetivo de se suicidar no dia em que completasse 13 anos. Mas, finalmente, alguém se predispôs a falar, com as tripas na mão, sobre o complexo mundo desse mamífero ferozmente solitário e terrivelmente requintado – o Ouriço. Exteriormente coberto por uma autêntica fortaleza de espinhos, mas surpreendentemente delicado, no seu interior.

Por um acaso, portanto, fiquei a saber que Paloma via o mundo como um lugar onde o poder está nas palavras e não nos atos, onde a competência supernal é o domínio da linguagem, o que, para ela, era um facto medonho. Porquê? Porque – dizia ela – os primatas, pensando bem, estão programados para comer, dormir, reproduzir-se, conquistar e garantir o seu território, pelo que os mais animais de todos nós facilmente se deixam enganar pelos que falam bem (palavras dela), mas que seriam incapazes de defender o seu jardim, caçar um coelho para o jantar ou procriar devidamente. O mundo, segundo Paloma, era, por conseguinte, governado, por fracos, o que ela considerava um insulto à nossa natureza animal, uma espécie de contradição perversa. Mau grado os fígados torcidos de Paloma, guardei o seu pensamento sobre o poder das palavras e disse, à boca pequena, para mim mesmo, como quem arrenega um malefício com uma fórmula mágica: «*Um dia, estes pensamentos ser-me-ão muito úteis!*». Primeiro tipo de serendipidade: descobrir Paloma inesperadamente.

Só veria a utilidade dos pensamentos de Paloma, quando, no dia 26 de agosto de 2014, procurava ‘*O contrabaixo*’, de Süskind, numa livraria, e se me deparou, sem aviso, ‘*O Homem Duplicado*’ (outro marco geodésico), coisa mais antiga, de 2002. Sem aviso, como quem tem um furo – não tinham ‘*O contrabaixo*’ – e temos de substituir o pneu vazado por um sobresselente, para podermos continuar em movimento. Quando li as primeiras linhas e percebi que o protagonista era um professor, disse, à boca pequena, para mim mesmo, como quem arrenega um malefício com uma fórmula mágica: «*Este livro vai ser muito importante para mim!*». Segundo tipo de serendipidade: procurar por um contrabaixista e encontrar um professor de História do ensino secundário.

Nesta altura, já não estava muito longe de descobrir um uso inesperado para as interpelações de Paloma e Tertuliano. A ideia fundadora instalou-se e desenvolveu-se como um

parasita, provocando, à semelhança de todos os parasitas, a depauperação lenta e progressiva do hospedeiro. Aos poucos, tornou-se naquilo em que deveria tornar-se, superada que fora a sua etapa larval: uma obsessão. As práticas obsidentes são comuns, entre os Ouriços, pois a solidão em que vivem amola-lhes os sentidos de tal forma que cada acontecimento (o facto de o cubo de Rubik permitir 1 929 770 126 028 800 combinações de cores diferentes, o *fá* agudo da Rainha na *Die Zauberflöte* ou a fatalidade contida na 2.^a Lei da Termodinâmica, por exemplo) se transforma num mistério alienante com atractivos infindáveis. Terceiro tipo de serendipidade: descobrir um uso inesperado para as histórias dos livros.

Os Ouriços são bichos perseverantes e temerários: apesar das pequeninas patas, são capazes de percorrer vários quilómetros, numa noite, à procura de alimento. A resiliência é, muitas vezes, um capital familiar. Por isso, devo contas à mãe-Ouriço, que me ensinou a arte de subsistir em ambientes anaeróbios.

Mas um texto como este tem outras pessoas dentro. Tem aquelas que mostraram as veredas ao Ouriço, enobrecendo-o com o seu *saber-fazer*. Tem aquelas a quem tomei o abono do conhecimento científico que produziram, acreditando, tal como elas (porventura ingenuamente), que esse conhecimento capacita os homens e os Ouriços para serem menos escravizados. A estas, dedico o meu reconhecimento pelo seu contributo para essa cansaça incomensurável que é a grande obra do sentido. Ou dos sentidos. Quarto tipo de serendipidade: procurar alimento e encontrá-lo por meios inesperados.

Resumo

Este estudo propõe uma problematização sobre os processos de fabricação da identidade social dos professores no seio da ecologia mediática em que vivemos. A pesquisa procura recensar as representações sociais da identidade do professor, enquanto “produto mediático”, e os processos discursivos de fabricação e de colocação em visibilidade dessa identidade em três jornais de referência – *Público*, *Expresso* e *Diário de Notícias* – entre 2005 e 2015, um período de grande visibilidade mediática dos professores, devido a uma ampla mobilização em torno de políticas educativas com pendor marcadamente reformista. Pretende-se dilucidar essa produção discursiva, recorrendo a uma metodologia de Análise Crítica do Discurso. Defende-se que os *media* são forças poderosas de objetivação da identidade social dos indivíduos enquanto membros de categorias sociais ou de classes profissionais e que os professores são, frequentemente, objeto de atenção dos *media*, quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade, das suas crianças ou do comportamento dos próprios docentes. Propõe-se a análise de “momentos críticos do discurso”, durante o período temporal considerado. São “momentos-chave”, de grande perturbação social, logorreicos, polifônicos, em que os *media* realizam extensas coberturas. Para efeitos de análise, foram escrutinados seis “momentos críticos do discurso”. A investigação realizada permitiu entrever algumas tendências sobre os modos como a chamada *serious press* portuguesa produz discursividades que geram, mais frequentemente, representações estigmatizantes do professor, não obstante a pluralidade de vozes enunciadoras que nela se expressam – umas, mais orientadas pelo valor-notícia (*Público* e *Expresso*), outras, mais sensacionalistas (*Diário de Notícias*).

Palavras-chave: Professores, Identidade, Representações Sociais, *Media*, Campo Jornalístico, Discurso, Análise Crítica do Discurso

Abstract

This study proposes a questioning about the manufacturing processes of social identity of teachers within the *media* ecology in which we live. The research seeks to identify the social representations of the identity of the teacher, while "media product", and discursive processes of manufacturing and placing in visibility this identity in three newspapers of reference – *Público*, *Expresso* e *Diário de Notícias* – between 2005 and 2015, a period of great media visibility of teachers, due to a wide mobilization around education policies with markedly reformist inclinations. The aim is to elucidate this discursive production, using a methodology of Critical Discourse Analysis. It is argued that the media are powerful forces of objectification of social identity of individuals as members of social groups or professional classes and teachers are often object of media attention, when there is, any way, a moral panic about society, of their children or teachers' own behavior. It is proposed the analysis of "critical moments of discourse", during the period considered. They are "key moments", of great social disturbance, logorrheics, polyphonic, in which the *media* performs extensive coverages. For the purpose of analysis, we investigated six "critical moments of the discourse". The research allowed a glimpse into some trends about the ways in which the so-called portuguese *serious press* produces discursivities which generate, more often, stigmatizing representations of teachers, notwithstanding the plurality of enunciating voices expressed in it – some, more oriented by news-value (*Público* and *Expresso*), other, more sensationalist (*Diário de Notícias*).

Keywords: Teachers, Identity, Social Representations, *Media*, Journalistic Field, Discourse, Critical Discourse Analysis

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico-conceptual	8
I.1. “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”.....	8
I.2. “O caos é uma ordem por decifrar”	16
I.3. O “lugar do morto” e a identidade pressionada	25
I.4. «Subgestos» e «Subtons»” – Sobre os efeitos dos <i>media</i>	42
I.4.1. O «homem-massa» e o «lugar do Príncipe»	42
I.4.2. O “Terceiro Passo” – Ideologia e opinião pública	62
I.4.3. <i>Memes, agenda-setting</i> e espaço público da educação	76
I.5. “They love me, they love me not...” – O anti-herói e o efeito <i>double bind</i>	92
Parte II – A proposta metodológica	100
II.6. “Diálogos internos” e compromisso epistemológico-metodológico	100
II.7. Objetivos da pesquisa	104
II.8. «Os silêncios eloquentes não existem» - Da Análise Crítica do Discurso	106
II.9. Descrição das publicações	119
II.9.1. Diário de Notícias	119
II.9.2. Expresso	122
II.9.3. Público	125
II.10. Opções e estratégias metodológicas	129
II.10.1. “Platonificar”	138
II.11. « <i>The right interpretation does not exist</i> » – Limites de um programa de investigação	148
Parte III – Análise dos “momentos críticos do discurso”	150
III.12. Manifestação Nacional de professores de 8 de março de 2008	150
III.12.1. Prolegómenos da “ira dos mansos”.....	150
III.12.2. Uma escatologia de bolos ou um guia turístico?.....	158
III.13. « <i>Oh Captain! My Captain!</i> » – O “caso Carolina Michaëlis”	186
III.14. « <i>Livrai-nos, Senhor, da ira dos mansos!</i> » A Manifestação de professores de 8 de novembro de 2008	209
III.15. « <i>Ajude-nos a encontrar o professor do ano!</i> » As greves dos professores às avaliações e aos exames nacionais	232
III.16. « <i>Meus queridos analfabetos</i> » A Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC)	253

III.17. « <i>O dia em que vesti um lindo fato castanho</i> » ou como « <i>a memória é o dramaturgo que todos os homens têm dentro de si</i> A introdução e a realização de exames nacionais de português e de matemática no 4.º ano de escolaridade	271
III.18. No encalço dos <i>Doppelgängers</i> – Coda	289
Bibliografia	300

Índice de Figuras

Figura 1.1. Níveis de articulação das representações sociais	18
Figura 1.3. O triângulo pedagógico	28
Figura 2.3. O triângulo político	30
Figura 3.3. O triângulo do conhecimento	35
Figura 4.3. O ensino na Sociedade do Conhecimento	40
Figura 1.4. Isotopias do <i>fazer</i> jornalístico	58
Figura 2.4. Eixos de produção neguentrópica da informação	60
Figura 3.4. Cartaz da série de cartazes “A lição de Salazar”	77
Figura 1.8. Modelo tridimensional do discurso	115
Figura 1.9. Capa do primeiro número do semanário	123
Figura 2.9. Capa do semanário de 23 de agosto de 1975	124
Figura 3.9. Pirâmide invertida	127
Figura 1.12. “Boxers in the ring”	167
Figura 1.13. “Vídeo stills”	186
Figura 2.13. Cartoon “Cravo & Ferradura”	202
Figura 1.14. “War!”	212
Figura 2.14. Primeira página da edição de 9 de novembro de 2008 do <i>Diário de Notícias</i> ..	223
Figura 3.14. Primeira página da edição de 9 de novembro de 2008 do <i>Público</i>	223
Figura 1.15. “Professor do Ano” – Edição de 16 de maio de 2013	232
Figura 2.15. “Efeito dominó” – Edição do DN de 20 de junho de 2013	242
Figura 3.15. “Afogamento” – Edição do <i>Expresso</i> de 29 de junho de 2013	247
Figura 1.16. Primeira página da edição do <i>Público</i> de 19 de dezembro de 2013	266
Figura 1.17. Página 16 (Primeiro Caderno) da edição do <i>Expresso</i> de 4 de maio de 2013 ..	280
Figura 1.18. Primeira página da edição de 11 de março de 2008 do DN	295

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1.10. Número total de edições integradas no <i>corpus</i>	140
Quadro 2.10. Proposta de taxonomia de categorias e de subcategorias temáticas	140
Quadro 3.10. Unidades de registo (Itens) do <i>corpus</i>	141
Quadro 4.10. Tipologia de Editoriais	142
Tabela 1.16. Seleção de construtos sociológicos com implicações nos processos de avaliação dos professores.....	254

INTRODUÇÃO

“Sei quem sou, mas não o que sou”.

O desabafo emocionado é de Tertuliano Máximo Afonso, de 38 anos, professor de História numa escola secundária, homem de humor quebradiço e dado ao ensimesmamento. A deriva identitária de Tertuliano, em *O Homem Duplicado*, de José Saramago, serve, aqui, como *leitmotiv* para uma reflexão sobre os processos de fabricação da identidade dos professores no seio da ecologia mediática (Carvalho, 2005) em que vivemos.

Quem suspeitaria que as palavras de Tertuliano suscitariam, no autor da presente dissertação, também professor, uma empatia tão significativa que ultrapassaria a mera contingência de um encontro caprichoso entre a ficção e a realidade quotidiana apreendida na sua desapiedada concretude? É admissível que este trabalho de investigação para submissão a provas de doutoramento apresente um flanco introspectivo e até catártico, no sentido aristotélico do termo, isto é, um propósito subliminar de ablução emocional centrada numa espécie de exercício de encenação dramática a que poderíamos chamar, mais prosaicamente, na gíria da pesquisa científica, “problematização”. Ou talvez nos baste sublinhar, simplesmente, sem outras lucubrações, tal como Saramago (Aguilera, 2010: 194) o fez, que “nada do que entra num livro vem de outro lugar que não seja este mundo, mas o romance, ao achar-se feito, entra ele, também, a influir na vida”. Dito de outra maneira, devemos presumir que a personagem de Tertuliano Máximo Afonso não existiria, se não ressoassem nele, de forma expressiva, vozes vindas deste mundo, e é de crer, outrossim, que esta tese não se teria materializado, se Tertuliano Máximo Afonso não tivesse entrado numa loja para alugar uma cassete de vídeo. Tertuliano fê-lo – note-se a ironia maior – por recomendação de um seu colega que lhe sugeriu uma comédia levezinha para se distrair com histórias que não ocupassem demasiado espaço na cabeça. Não sabia Tertuliano Máximo Afonso que aquele gesto iria enredá-lo num arrevesado labirinto de questionamentos e de perplexidades acerca da sua identidade. Não sabia o autor desta tese que aquele gesto e as suas consequências iriam transfigurar-se em interrogações mais profundas que o instigariam para uma grande e inquietante aventura de descoberta e assombro consubstanciada na defesa esgrimida de algumas proposições de teor sociológico.

O reconhecimento de que “nada do que entra num livro vem de outro lugar que não seja este mundo” explica o traço distintivo da obra saramaguiana perceptível na preocupação suscitada pelo homem (do quotidiano) enquanto reflexo da História e do social (Baltazar, 2013). Contudo, Saramago é menos um arqueólogo da verdade histórica que, para o autor, só pode ser apreendida, apenas, de forma parcelar e fragmentada, pelo viés do olhar do tempo, do que um exumador das vicissitudes do homem comum silenciado pelo grande discurso histórico-social (Aguilera, 2010):

“O que eu quero é desenterrar homens vivos. A História soterrou milhões de homens vivos. [...] É que a este mundo vêm milhões de pessoas que se foram embora e não deixaram rasto nem sinal...” (*ibid.*:269-275)

Ora, Saramago “desenterra” estes homens vivos, descobrindo-lhes a fisionomia das suas identidades individuais e sociais. Desde logo, os *nomes*, usados como elementos identitários, não parecem ser uma escolha arbitrária do escritor. A onomástica saramaguiana, por via da sua natureza enigmática (Cabral, 2008), interpela, frequentemente, o narrador todo-poderoso, ateando neste, por vezes, um florilégio de remoques sobre possíveis tensões identitárias:

«(...) tem no seu bilhete de identidade um nome nada comum, de um sabor clássico que o tempo veio a tornar rançoso (...). Ao Máximo e ao Afonso, de aplicação mais corrente, ainda consegue admiti-los, dependendo, porém, da disposição de espírito em que se encontre, mas o Tertuliano pesa-lhe como uma lousa, desde o primeiro dia em que percebeu que o malfadado nome dava para ser pronunciado com uma ironia que podia ser ofensiva.» (Saramago, 2014: 9)

Ou, então, o carácter significativo dos nomes emerge mais espontaneamente, como em *Memorial do Convento*:

«Tu és Sete-Sóis porque vês às claras, tu serás Sete-Luas porque vês às escuras e, assim, Blimunda, que até aí só se chamava, como sua mãe, de Jesus, ficou sendo Sete-Luas, e bem batizada estava, que o batismo foi de padre, não alcunha de qualquer um.» (Saramago, 1984:92)

Cabral (2008) salienta que os *nomes* devem ser vistos como compósitos de memórias e referencialidades sedimentares ou, numa palavra, como “*reminiscências*”. A função do *nome*, enquanto reminiscência é, então viabilizar

“ (...) três processos identitários da máxima importância: o nome *essencializa*, na medida em que dá existência externa e durável a um processo de identificação pessoal que é sempre necessariamente evanescente; o nome *cita*, na medida em que remete sempre, de uma forma ou outra, para casos anteriores; e *explora*, na medida em que, através do processo constante de recontextualização dos ecos nominativos, se abrem novas pistas identitárias.” (Cabral, 2008:12)

Mas o espaço literário saramaguiano é, sobretudo a partir de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, uma plataforma de interrogação sobre a identidade social¹ do homem contemporâneo, assolado pelas dores da modernidade reflexiva (Aguilera, 2010). Nesta, o indivíduo está imerso num ambiente social marcado por novos riscos, incertezas e contradições (Beck, 1992; Giddens, 2013). Liberto das “amarras das grandes classificações coletivas da modernidade” e instado para se (re)inventar como ser na sociedade globalizada (Ribeiro, 2010:195), já que, como faz notar Sennett (2007:134), não mudar, de acordo com a moderna cultura do risco, “é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida”, o indivíduo apenas pode ambicionar construir uma rede de identificações quebradiças e de laços (institucionais, laborais, pessoais) fracos. O Eu é um “Eu em fluxo” (Sennett,

¹ Segundo Pinto (1991:218), a produção das identidades sociais implica a articulação de dois processos: “o processo pelo qual os atores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação); e o processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e diferenciar-se socialmente, fixando, em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identificação)”.

2007:157), moldável, nas palavras de Giddens (2002), por novos mecanismos de (auto)identificação que são constituídos pelas instituições da (pós –)modernidade e que também as constituem. Na mitologia da modernidade reflexiva, a flexibilidade do Eu é garantia de que “os verdadeiros vencedores não sofrem com a fragmentação” (Sennett, 2007:95), mas é, também,

“ (...) a garantia indispensável da formação económico-social capitalista, que depende da perceção constante da obsolescência e descartabilidade dos objetos para se manter como sistema de produção – consumo – destruição.” (Ribeiro, 2010:196)

O “Eu em fluxo” deverá ser capaz de fazer *reset* a qualquer momento (Ribeiro, 2010). A motivação para aderir a este *perpétuo movimento*, estreitamente ligado às necessidades do “Eu”, ancora-se, como referiu Baudrillard (1970), no argumento ingénuo da propensão natural para a felicidade. A identidade é objetificável e constrói-se com adereços e artifícios vários, como exemplifica um anúncio publicitário do jornal *Le Monde* apresentado por Baudrillard (1970:123):

«Il n'est pas une femme, si exigeante soit-elle, qui ne puisse satisfaire les goûts et les désirs de sa personnalité avec une Mercedes-Benz ! Depuis la couleur du cuir, le garnissage et la couleur de la carrosserie jusqu'aux enjoliveurs et à ces mille et unes commodités qu'offrent les équipements standards ou optionnels. Quand à l'homme bien qu'il pense surtout aux qualités techniques et aux performances de sa voiture, il exaucera volontiers les désirs de sa femme, car il sera également fier de s'entendre complimenter pour son bon goût (...)»

Qual é, então, a ameaça que o homem contemporâneo mais teme? Em *O Homem Duplicado*, a resposta é: não saber, ao certo, o que se é, de que pode resultar um estado de alienação tendencialmente autodestrutivo.

O drama de Tertuliano Máximo Afonso é desencadeado pela descoberta de um sósia. Daí em diante, a dúvida fatal instala-se:

«Serei mesmo um erro, perguntou-se, e, supondo que efetivamente o sou, que significado, que consequências para um ser humano terá saber-se errado. [...] A Tertuliano Máximo Afonso desassossegava-o agora a possibilidade de ser ele o mais novo dos dois, que o original seja outro e ele não passe de uma simples e antecipadamente desvalorizada repetição.» (Saramago, 2014:28-185)

A identidade, esvaziada do seu sentido de unidade, deixa de ser um sistema autorreferencial fiável para lidar com o caos existencial (Ribeiro, 2010). A sensação de segurança ontológica (Giddens, 2002), tributária de uma identidade sólida, coerente, bem delimitada por fronteiras que demarcam nitidamente o limite entre o que se é e o que não se é, entre o que está dentro e o que está fora, torna-se num artefacto biodegradável. Por fim, o encontro com o duplo, ou, na esteira de Clément Rosset (2008:94), “o retorno de si a si mesmo” acaba, inevitavelmente, por prevalecer (como é habitual, de resto, na ficção que envolve a figura do duplo), culminando num desenlace trágico que tem, contudo, menos de previsível do que se suporia.

Aqui chegados, distanciamo-nos das polémicas de que se rodearam algumas narrativas do escritor, designadamente das acusações de um registo de rutura ideologicamente programático iniciado a partir dos anos noventa (de que *O Homem Duplicado* seria um exemplo), para sistematizar, a partir da análise da obra saramaguiana, as ideias propulsoras que inspiraram este projeto de investigação e o interesse pelo seu objeto de estudo.

Uma primeira ideia, disqueteada por Montauray (2011:68), é a de que em *O Homem Duplicado*, tal como em outros romances de José Saramago, na verdade, as figurações do quotidiano adquirem “a função de operadores de conhecimento da história e da cultura contemporâneas”, tornando aquilo que poderiam ser considerados aspetos menores ou triviais daquele quotidiano em pretexto para interpelar práticas e valores simbólicos das culturas ocidentais. Com efeito, e parafraseando José Machado Pais (2012), estes aspetos triviais da vida quotidiana, que compreendem, nomeadamente, as regras e ritos que regulam as interações pessoais, não são mero rebotinho. É possível (e desejável, do ponto de vista da cumulatividade do conhecimento sociológico) que as análises de pequena escala façam “ressaltar a imbricação de atos ou acontecimentos individuais ou interacionais com estruturas sociais globais” (*id.*, *ibid.*:78). E, como salienta Pais (*id.*, *ibid.*), para estas análises, importa não apenas convocar aquilo que define as regularidades da vida, mas, também, aquilo que causa (ou pode causar) nela perturbação. Saramago é exímio neste tipo de exercício. As suas interpelações ficcionais produzem tipos humanos (individuais e/ou coletivos) que funcionam como imagens/quadros da contemporaneidade perturbada pelas suas antinomias morais, sociais, económicas e políticas (Montauray, 2011). Em particular, e segundo Pierre Jourde², *O Homem Duplicado* ilustra perfeitamente a contradição do homem (pós –)moderno: este, convencido da sua originalidade e singularidade, vive num mundo em que dominam os evangelhos da quantificação e da uniformização, ao mesmo tempo que o individualismo e o novo capitalismo – o “capitalismo de curto prazo”, para falar *à la* Sennett (2007:41) – o convence da sua diferença absoluta e da necessidade de alimentar um movimento constante para a frente em proveito da iniciativa, da realização pessoal imediata, do “*ranking* do mercado global do Eu-mercadoria” (Strenger, 2011:39), da *performance* e da eficiência do próprio sistema capitalista.

É neste contexto complexo da contemporaneidade que pretendemos captar as representações sociais do *professor*. Não nos referimos a Tertuliano Máximo Afonso, naturalmente, mas a uma categoria profissional que, para José Gil (2009:56), tem sido sujeita a “técnicas terríveis de dominação, de castração, de esmagamento e de fabricação de subjetividades obedientes”. O desconforto e o desalento provocados por esse esmagamento são denunciados (não por mera contingência narrativa, certamente, não conhecêssemos o compromisso ideológico da literatura saramaguiana com a indignação e o protesto) ora pelos

² Disponível em <https://www.monde-diplomatique.fr/2005/03/JOURDE/12000> [Consultado em 23/08/2016]

protagonistas de *O Homem Duplicado* ora pela voz intrusa e jocosa do narrador. Respiquemos algumas passagens:

«[Tertuliano Máximo Afonso]: É a carreira e o trabalho que me têm a mim, não eu a eles.

[Professor de Matemática]: Desse mal, na suposição de que realmente o seja, todos nos queixamos, também eu queria que me conhecessem como um génio da Matemática em lugar do medíocre e resignado professor de um estabelecimento do ensino secundário que não terei outro remédio que continuar a ser.

“[Tertuliano Máximo Afonso]: Não gosto de mim mesmo, provavelmente é esse o problema.» (Saramago, 2014: 14-15)

«Depois do almoço, Tertuliano Máximo Afonso participou, com a maior parte dos seus colegas, numa reunião que havia sido convocada pelo diretor a fim de ser analisada a última proposta de atualização pedagógica emanada do ministério, das mil e tantas que fazem da vida dos infelizes docentes uma tormentosa viagem a Marte através de uma interminável chuva de ameaçadores asteroides que, com demasiada frequência, acertam em cheio no alvo.» (*id.*, *ibid.*:48)

«De facto, nunca se sabe muito bem para que servem as vitórias, suspirou o professor de Matemática, Mas as derrotas sabe-se muito bem para que servem, sabem-no sobretudo os que lançaram na batalha tudo o que eram e tudo quanto tinham, mas desta permanente lição da História ninguém faz caso. Dir-se-ia que você está cansado do seu trabalho, Talvez , talvez, andamos a pôr o tempero de sempre nos pratos do costume, nada muda. Pensa deixar o ensino, Não sei com precisão, nem mesmo vagamente, o que penso ou o que quero, mas imagino que seria uma boa ideia, Abandonar o ensino, Abandonar qualquer coisa.» (*id.*, *ibid.*:88)

Interessar-nos-á, como se referiu nas linhas iniciais deste antelóquio, analisar as representações sociais sobre a *identidade do professor*, enquanto “produto mediático”, e os processos discursivos de fabricação e de colocação em visibilidade dessa identidade, especificamente em três jornais de referência – *Público*, *Expresso* e *Diário de Notícias* – entre 2005 e 2015, um período de grande visibilidade mediática dos professores, como consequência de uma ampla mobilização em torno de políticas educativas.

Um dos pressupostos centrais desta reflexão traduz-se na ideia de que os *media*, integrando instrumentalmente o dispositivo cognitivo dos cidadãos (Santos, 2012), concorrem para a interpretação, construção e produção de sentido da realidade social, designadamente através das representações da sociedade e dos seus atores. É por via do seu poder de mediação imperativa que os *media* se constituem como forças poderosas de objetivação da identidade social dos indivíduos enquanto membros de categorias sociais ou de classes profissionais (Santos, 2012; Carvalheiro, 2005). Esta dimensão imperativa (de comando, de influência, de poder) assumiu uma importância tal que Niklas Luhmann (2000:1) sentenciou: “Tudo o que sabemos sobre a nossa sociedade, ou mesmo sobre o mundo em que vivemos, sabemos-lo através dos *mass media*”. Para Daniel Innerarity (2006) vivemos, portanto, num “mundo em segunda mão” em que os meios de comunicação social fornecem a matéria para a elaboração dos *a priori* da nossa perceção do mundo e da realidade. Por outro lado, se a identidade é relação com a alteridade na apropriação social do mundo, então importa aquilatar dos possíveis efeitos da comunicação

mediada, enquanto componente dessa relação, na produção de fenómenos identitários (Carvalho, 2005).

Outro argumento prende-se com a noção de que a gestão da identidade dos professores opera-se, também, através do “espelho mediático” (Carvalho, 2005), das representações sociais e dos discursos produzidos nos/pelos *media*, e que essa gestão é necessária à implementação da mudança nos sistemas educativos. Estas representações realizam uma função de criação/coerção de identidade social, no sentido em que, contribuindo para a propagação e partilha de discursos hegemónicos, porque socialmente reconhecidos pelo “prestígio da legitimidade” (Weber, 2002:26), impõem margens de liberdade de pensamento e de ação (Vala e Castro, 2013).

Assim, o estudo que aqui se apresenta, apoiado nos princípios epistemológicos do paradigma qualitativo, tem como objetivos específicos:

i) Caracterizar as discursividades que se produzem acerca da identidade do professor e a (in)consistência e variação desses registos;

ii) Compreender o modo como a linguagem é utilizada como meio de construção de sentido dessa identidade e como tecnologia de mudança;

iii) Identificar as valências relevantes – mais negativas ou mais positivas – dos papéis atribuídos aos professores;

iv) Identificar estereótipos da identidade docente;

v) Identificar subtemas da Educação em que os professores são apresentados e o seu grau de envolvimento nesses subtemas (atores diretos, atores passivos, figurantes);

vi) Verificar se existem diferenças no tratamento da informação sobre professores entre os tipos de jornalismo praticado pelos diferentes jornais;

vii) Identificar variações na cobertura noticiosa sobre professores no período analisado.

Os objetivos anteriormente expostos deverão permitir-nos testar as seguintes hipóteses:

I – As discursividades produzidas pelos periódicos geram mais frequentemente representações negativas (estereotipadas e/ou estigmatizantes) do professor do que representações positivas.

II – A produção da identidade do professor envolve o Estado, através não apenas dos seus textos regulatórios, mas também através de intervenções nos *media*, em que os discursos oficiais se constituem como tecnologias de gestão do sistema educativo e dos próprios professores.

A exposição do presente estudo está organizada em quatro Partes. A Parte I pretende fazer uso do potencial heurístico de formulações teóricas e conceptuais para a compreensão, em última instância, das conexões entre a identidade social e as representações do professor elaboradas e difundidas nos/pelos *media*. Naturalmente, a discussão destas conexões é aí desenvolvida tendo, como referente mais amplo, as múltiplas transformações sociais que

afetaram a profissionalidade docente, naquilo que esta tem da especificidade de ser professor. Não se trata tanto de “contar/recapitular a História”, tão-pouco extrair dela uma teoria geral da evolução da identidade docente; antes, e glosando, uma vez mais, Saramago, pretende-se “meter a Sociologia na História”. Ainda nesta Parte, explicita-se o modelo de análise e os postulados fundamentais da Análise Crítica do Discurso (ACD), enquanto técnica de abordagem das relações dialéticas entre os discursos (os *textos*) e as práticas sociais. Na Parte II, apresentam-se as opções metodológicas e procede-se à análise do *corpus* empírico, de acordo com o modelo de análise, tomando como “panóptico” a identidade docente como acontecimento mediático. Por fim, e à guisa de epílogo, far-se-á a decantação das principais conclusões do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCEPTUAL

I. 1. “YO SOY YO Y MI CIRCUNSTANCIA, Y SI NO LA SALVO A ELLA NO ME SALVO YO”

Uma anedota muito apreciada por José Ortega y Gasset conta que, encontrando-se Heraclito de Éfeso na sua cozinha, aproximaram-se dele alguns discípulos, visivelmente constrangidos por encontrar ali o Mestre. Heraclito admoestou-os, dizendo:

- Entrai! Os deuses também podem estar aqui.

Vem a propósito este apontamento chistoso para lembrar a célebre fórmula do filósofo e ativista espanhol: «Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo» (Ortega y Gasset, 1914:43-44). A fórmula, notável pelas reverberações quase oraculares que produz com tão grande economia de palavras, como um bom *slogan* publicitário ou um aforismo redentor que nos dá um súbito, mas terapêutico coice, diz mais acerca do que é a identidade do que a sua enganadora concisão deixa transparecer. Lamentavelmente, é costume tomar, apenas, como referência a primeira parte – *Eu sou eu e a minha circunstância* – negligenciando-se a pujança filosófica da *tagline* que vem a seguir e, claro, o respetivo coice. Como se não bastasse, algumas ingerências oportunistas e trôpegas do senso comum transformaram a primeira oração, cinicamente, em sacramento de autodesresponsabilização de prevaricadores – “se Eu sou eu e a minha circunstância, então a culpa deve ser, provavelmente, da circunstância”. Todavia, na ontologia de Ortega y Gasset, a *circunstância* designa a síntese que se constitui com o indivíduo (a sua corporalidade e vida psíquica) e o seu ambiente (a cultura e as experiências acumuladas no tempo), ou, mais precisamente, a *circum-stancia* representa a *interação* entre as duas instâncias (Carvalho, 2009). Portanto, “*Eu sou eu e a minha circunstância*” está longe de representar um fatalismo sem revolta imposto aos indivíduos. É que, sendo dotado de *logos*, cada indivíduo pode, no processo de interação com o seu ambiente, interpretá-lo, explicá-lo, enfim, atribuir-lhe *sentido*, transformando-o em *narrativa* – em *discurso* – à luz das suas experiências sociais acumuladas. Os “deuses” também podem estar numa cozinha, conquanto essa circunstância possa ser explicada pelo *logos* e, desse modo, adquira significado. Se o ambiente não for explicado, o indivíduo não poderá salvar-se da crise de sentido, da crise do sem-sentido, do vazio. Aqui reside o paradoxo da construção dos processos identitários: a necessidade de escolher ser uma coisa e não outra, no âmbito de um conjunto de possibilidades circunscritas socialmente (Ribeiro, 2008; Brandão, 2014).

Da conceção dos fenómenos identitários assente nas interações entre o indivíduo e a sociedade, entre a identidade reivindicada por aquele e as dimensões sociais dessa identidade, em suma, assente na noção de um “sujeito sociológico” (Hall, 2005), deram conta os clássicos da Escola de Chicago, como John Dewey, Charles Cooley, William Thomas e, principalmente,

George Herbert Mead, considerado o mais destacado precursor filosófico dos interacionistas simbólicos³. Para Mead, o *self* é a plataforma a partir da qual se constrói a identidade. O *self* traduz, em última instância, a capacidade de um indivíduo de se ver como qualquer outro objeto social e redefine-se dinamicamente através da relação dialógica entre *aquilo que se reclama ser*, a avaliação que o *outro significativo* (e.g. a família) e o *outro generalizado* (grupo social de pertença, sociedade) fazem do indivíduo e a percepção que este tem das avaliações desses *outros*. (Mead, 1934; Blumer, 1969). De um fôlego, o *self* é, essencialmente, social, mas não o é, apenas, como consequência da sua dimensão interacionista; é-o, também, devido ao universo simbólico (e.g. a linguagem) que partilha com outros *selves* e através do qual se exprime (Baert e Silva, 2014). Em *Symbolic Interactionism* (1969:2), Herbert Blumer, discípulo de Mead, sintetizou três premissas fundamentais do “Interacionismo Simbólico” (designação da sua autoria, de resto): 1) O ser humano age em relação à realidade, com base nos significados que atribui a essa realidade; 2) Os significados dessa realidade emergem da interação social com o Outro; 3) Esses significados são continuamente manipulados e transformados pelos indivíduos, através de processos cognitivos/interpretativos.

À parte algumas depreciações dogmáticas dirigidas aos interacionistas simbólicos (umas, de natureza epistemológica, outras, de natureza metodológica) e as infundáveis (muitas, improdutivas) alterações entre perspetivas que sobrevalorizam o peso das estruturas sociais na conduta humana, à boa maneira durkheimiana, e as que privilegiam as (inter)ações individuais e os significados simbólicos de que se revestem, interessa resgatar alguns contributos do Interacionismo Simbólico que se afiguram relevantes no domínio sociológico.

A preocupação central de compreender de que modo os sujeitos aprendem, interpretam e manipulam os significados e os símbolos durante a interação, em geral, e nos processos de socialização, em particular, confere aos *processos de comunicação* um relevo iniludível numa sociedade de fluxos globais crescentemente dependente de redes interativas de informação e comunicação simbólica (Castells, 2002). Trata-se aqui de reter que as interações sociais só podem ser consideradas como tal, uma vez que são portadoras de sentido e que, implicando uma mediação simbólica, tornam-se significantes para os sujeitos envolvidos, através dessa mediação (Esteves, 2011). A interação, como construção de sentido, adquire, portanto, carácter de *comunicação*. Na verdade, e como pertinentemente assinala Esteves (2011), foi Weber (2002) quem tornou mais evidente esta dimensão comunicativa da (inter)ação social e a consagrou indissociável da sua dimensão relacional:

“Por “ação” deve entender-se uma conduta humana (...) em que o sujeito ou os sujeitos da ação associam a esta um *sentido* subjetivo. A “ação social” é, portanto, uma ação em que o sentido

³ As contribuições de Georg Simmel (1858-1918) tiveram uma enorme influência na obra de Mead. Ao invés de alguns dos seus contemporâneos, Simmel adotou uma postura analítica microssociológica, centrando-se na ideia de que as *interações sociais* produzem relações de interdependência e de reciprocidade – *ações recíprocas* – e que o produto destas viabiliza *formas sociais* (e.g. a família, a religião, a economia), isto é, modos padronizados e estruturados, mais ou menos estáveis, de estabelecer aquelas relações (Simmel, 1986; 2006).

atribuído pelo sujeito ou sujeitos se refere à conduta de *outros*, orientando-se para esta (...). Nem todo o tipo de contacto entre os indivíduos tem carácter social; apenas o tem uma ação com sentido próprio dirigida à ação de outros” (*ibid.*: 5-19).

E, mais adiante, acerca da noção de “relação social”, diz Weber (*ibid.*:21):

“Por “relação” social deve entender-se uma conduta plural (...) que, pelo sentido que encerra, se apresenta como reciprocamente *referida*, orientando-se por essa reciprocidade.”

Ora, esta dimensão comunicativa da (inter)ação assenta em perceções e representações do mundo social. Bourdieu (1989:11), indeferindo o “erro interacionista” de reduzir as relações de força a simples relações de comunicação, aponta uma dupla estruturação social àquelas perceções:

“ (...) do lado «objetivo», [elas estão] socialmente estruturada[s], porque as autoridades ligadas ao agentes ou às instituições não se oferecem à perceção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desigual (...); do lado «subjetivo», [elas estão] estruturada[s], porque os esquemas de perceção e de apreciação suscetíveis de serem utilizados no momento considerado, e sobretudo os que estão sedimentados na linguagem, são produto das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de forças simbólicas.” Bourdieu (1989:39)

Deste modo, o *habitus*, entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiencias passadas, funciona, a cada momento, como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações” Bourdieu (1983:65), estabelece-se como elemento estruturante da *identidade social* – é através do *habitus* e por causa deste que os sujeitos se apercebem que são diferentes uns dos outros (Brandão, 2014). O *habitus* é o *principium divisionis* gerador de “práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas” (Bourdieu, 2006:162).

Partindo da noção de que os agentes comunicam num campo onde as suas posições se encontram já objetivamente estruturadas, Bourdieu introduz, assim, a questão do poder nas relações de interação. As relações de comunicação são também, por conseguinte, relações de poder que “dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou instituições)” (Bourdieu, 1989:11). A linguagem como sistema simbólico necessário à expressão/enunciação do mundo social percebido, adquire aqui uma relevância curial, pois ela é o instrumento de categorização dos próprios agentes e das suas condutas/experiências (Brandão, 2014). Estas categorizações permitem aos indivíduos engendrar aquilo que Walter Lippman (1991) designou por “*pseudo-ambiente*” ou “*imagens nas nossas cabeças*” resultantes, em parte, da censura, mas, outrossim, da necessidade intrinsecamente humana de simplificar a complexidade da vida social e de obviar o medo de enfrentar aquilo que ameaça as crenças (âncoras cognitivas) de cada um. Com efeito, as categorizações permitem aos indivíduos “condensar uma grande quantidade de realidade” (*e.g.*, uma grande quantidade de pessoas), poupando-os a esforços suplementares na interpretação de novas informações (Marques, Páez, e Pinto, 2013). Por exemplo, é fácil

“resumir milhares de professores” com um apoftegma do tipo “os professores dão erros de ortografia”.

Mas as categorizações têm outras funções. Fornecem, designadamente, expectativas normativas sobre pessoas e envolvem associações com determinadas crenças e certos valores, originando generalizações que variam num *continuum* de racionalidade que pode ir de uma lei científica a um estereótipo⁴ (*id.,ibid.*). O pseudo-ambiente forjado por cada indivíduo, construído com base numa redução dimensional do mundo, funciona, então, como estrutura cognitiva mediadora entre as pessoas e as suas ações e os acontecimentos desse mundo, o que significa que, em rigor, “ não reagimos diretamente a essas pessoas e acontecimentos, mas sim às nossas interpretações das características dessas pessoas e desses acontecimentos” (*ibid.*:436).

Se, por um lado, o pseudo-ambiente tem, poder-se-á dizer, uma função homeostática, já que, ao mitigar a imprevisibilidade do mundo e a desordem da perceção humana, pretende assegurar que as interações sociais decorram de forma previsível (Brandão, 2014), pode conduzir, por outro lado, dado que os indivíduos agem como se existisse uma correspondência direta entre esse pseudo-ambiente e o *ambiente real*, a formas de ação extremas justificadas por estereótipos sociais. Goffman (2006) dedicou especial atenção aos mecanismos de produção do *estigma*, definindo-o como um “atributo profundamente descredibilizador” (*ibid.*:13) da identidade social. Numa perspetiva mais integradora, Link e Phelan (2001) conceptualizam o estigma, fazendo convergir um conjunto de componentes inter-relacionados. Para os autores, “o estigma existe quando elementos de rotulagem, estereotipagem, separação, perda de *status* e discriminação ocorrem numa situação de poder que os propicia” (*ibid.*:377). “It takes power to stigmatize” (*ibid.*:375). Não é, contudo, um poder representado por um cetro monárquico de que se é proprietário, mas, antes, e seguindo no encaicho da tradição foucaultiana, relações de força em atividade onde se executam manobras, estratégias, táticas, técnicas, que visam forjar vantagens e benefícios (Foucault, 1999). Mas este “poder” tem uma particularidade performativa instigante:

“Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção.” (*ibid.*: 161)

Fica claro, do exposto anteriormente, que é no mundo social que a identidade dos indivíduos se (re)configura e prevalece (Santos, 2011), posicionamento que nos aproxima da ideia de *identidade* de Dubar (2005) como produto de sucessivas socializações e dependente tanto dos juízos dos outros quanto das próprias orientações e autodefinições dos sujeitos. Na sua definição original de *identidade social*, Tajfel (1984:292) considerava já esta dimensão da identidade social como “a parte do autoconceito de um indivíduo que deriva do conhecimento

⁴ De acordo com Marques, Páez, e Pinto (2013:435), os *estereótipos* são “estruturas cognitivas que contêm os nossos conhecimentos e expectativas e que determinam os nossos julgamentos e avaliações acerca de grupos humanos e dos seus membros”.

da sua pertença a um grupo (ou grupos) social juntamente com o significado valorativo e emocional associado a essa pertença”. Não sendo uma *essência* inscrita numa suposta “natureza humana”, a identidade é um *processo* pelo qual o reconhecimento, a valorização e a confirmação dos outros nos conduz a uma negociação interna (subjativa) e externa (objetiva) nas diferentes configurações que assumimos para essa identidade (Santos, 2011; Brandão, 2014). A negociação externa é, neste contexto, entendida como a interação com o social objetivado nas suas instituições, normas e formas organizacionais com as quais os indivíduos interagem; a negociação interna compreende as representações mentais e as interações incorporadas pelos indivíduos nas relações que mantêm nos contextos em que se movem (*id., ibid.*). Neste sentido, a socialização torna-se processo ontogénico de construção identitária, ou seja, de relação e pertença (Dubar, 2005; Berger e Luckmann, 2010). Trata-se de uma “construção lenta e gradual de um código simbólico” (Dubar, 2005:23) que, não é, como em Durkheim, a transmissão *tout court* de um “gene” de crenças e valores herdados, mas um “sistema de referência e de avaliação do real” (*ibid.*) que permite aos indivíduos agir de uma ou de outra maneira em situação de interação. Sendo socialmente construído e sujeito a um *trade-off* relacional contínuo de perdas e ganhos, a identidade é, naturalmente, um processo inacabado e descontínuo (Dubar, 2005).

Chamando a atenção para o facto de as sociedades modernas engendrarem sempre formas de divisão do trabalho e de distribuição social do conhecimento, Berger e Luckmann (2010) salientam a importância da socialização secundária enquanto processo de interiorização de «submundos» institucionais ou baseados em instituições que se constituem como realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes cognitivos, normativos e afetivos. Contudo, esses «submundos» exigem aparelhos de legitimação (empresas, profissões) que entram, muitas vezes, em conflito com os aparelhos de socialização primária (família, escola,...), provocando crises de legitimidade dos diversos saberes da socialização primária e transformações dos “mundos legítimos” (Dubar, 2005). Subjetivamente, portanto, a transformação social é inseparável da transformação das identidades, isto é, dos “mundos” construídos pelos indivíduos e das “práticas” decorrentes desses “mundos” (*id., ibid.*). Em suma, a identidade social não pode ser pensada “fora do mundo organizacional e das instituições onde as competências e as configurações profissionais ocupam um lugar fulcral” (Santos, 2011:52). Ela é, por conseguinte, “o resultado, a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjativo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” Dubar (2005:136).

A apreensão da identidade social de um grupo profissional, para além de atender à relação dinâmica entre as trajetórias biográficas e os contextos sociais e relacionais vivenciados pelos sujeitos, implica atender, também, “à identidade atribuída ao grupo onde se reveem o conjunto de valores e representações (ou categorizações sociais) atribuídas, bem como o

contexto onde a ação profissional tem significado” (Santos, 2011:70). A atribuição da identidade só pode ser analisada, contudo, no interior dos sistemas de ação nos quais o grupo está implicado e resulta de relações de força entre todos os atores sociais envolvidos e da legitimidade das categorizações utilizadas para identificar os sujeitos, num dado contexto histórico (Dubar, 2005). Esta é a dimensão da identidade a que Goffman (2006) chama “*identidade social virtual*”, ligada às expectativas associadas aos papéis sociais, e distingue-se da “*identidade social real*”, consubstanciada nos atributos que os indivíduos reivindicam para si ou que demonstram possuir efetivamente. Para Goffman (*ibid.*), o *estigma* resulta, portanto, de uma discrepância entre uma e outra.

É importante reconhecer esta dupla extensão da identidade (a *identidade para si*, reclamada pelos indivíduos, biográficas, e a *identidade para os outros*, atribuídas *pelos* outros no seio de um espaço social e num determinado contexto histórico) na compreensão do fenómeno global que Dubar (2006) designa por *crise das identidades*⁵. Se existe, como aqui defenderemos, uma crise da identidade social do professor, necessariamente ligada a uma crise da sua identidade profissional, deveremos ter em conta esse processo societal mais abrangente.

Para Dubar (*ibid.*), a crise das identidades, que se acentuou após os 30 gloriosos anos que se seguiram ao fim da Segunda Grande Guerra, é, sobretudo, uma crise antropológica indivisível da crise da primeira modernidade, que assistiu à falência dos seus mitos fundadores (progresso, ciência, democracia formal). Esta crise, que atinge também as *identidades para si*, é consequência de mutações profundas em três domínios da vida social: mutações do Estado-Nação, das suas instituições e da legitimidade da democracia representativa; mutações das relações de género e na instituição familiar; mutações no mundo do trabalho, do emprego, da formação e escolarização. São mutações que, para Dubar (*ibid.*), resultam, essencialmente, dos efeitos combinados de ruturas nos grandes equilíbrios económicos e de fraturas dos vínculos sociais antes amplamente dominantes. Em relação à natureza das fraturas dos vínculos sociais, trata-se, na maior parte dos casos, diz Dubar (*ibid.*:14),

“ (...) de relações quotidianas, familiares, profissionais, de proximidade. Ser deixado pelo cônjuge, ser despedido pelo patrão, não ser cumprimentado pelo vizinho, ser maltratado pela administração, constituem ruturas concretas de relações pessoais que, antes, criavam os laços que se qualificavam, muitas vezes, como sociais.”

Na “alta modernidade”, como lhe prefere chamar Giddens(2002), caracterizada por um ambiente de incertezas e por um ceticismo generalizado, o termo "crise" não corresponde a uma mera interrupção, mas a um estado de coisas mais ou menos permanente (*id.,ibid.*). Neste ambiente, a rutura daqueles equilíbrios sociais (e a consequente crise dos *modos de*

⁵ Percebida por Dubar (2006), à semelhança das crises económicas, como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (no caso das crises económicas, temos elementos como a produção, o consumo, os investimentos, os resultados, etc.). A atividade em causa na crise das identidades é a *identificação*, isto é, a categorização dos sujeitos entre si e de cada um relativamente a si próprio.

identificação) é tanto mais significativa, como dimensão específica da crise de identidades, quanto mais plausível é, para nós, a “hipótese de que cada período de equilíbrio relativo, de crescimento contínuo e de regras claras, de política estável e de instituições legítimas, se faz acompanhar de um conjunto de categorias partilhadas pelo maior número de pessoas, de um sistema simbólico de designação e de classificação fortemente interiorizado” (*id.,ibid*:15). Dubar (*ibid.*) cita Michael Pollack, em “*L'expérience concentrationnaire – Essai sur le maintien de l'identité sociale*”, para assinalar a importância da rutura do “vínculo social” como fator de desestabilização das referências e, nessa medida, de alarme:

«A identidade só se transforma numa preocupação e num objeto de análise quando salta à vista, quando o senso comum não é dado antecipadamente e quando os atores já não conseguem chegar a um acordo sobre o significado da situação e os papéis que supostamente deviam desempenhar.»

O vínculo social – lembra Sennett (2007) – engendra, basicamente, um sentido de dependência mútua. Porém,

“Todos os princípios da nova ordem [capitalista] tratam a dependência como uma condição vergonhosa: o ataque à hierarquia burocrática rígida visa libertar estruturalmente as pessoas da dependência; a assunção de risco visa estimular a autoafirmação e não a sujeição ao que é dado. (...) Mas a vergonha da dependência tem uma consequência prática. Corrói a confiança mútua e o empenhamento, e a falta desses vínculos sociais ameaça o funcionamento de qualquer empreendimento coletivo.” (*id.,ibid.*:213, 216)

Dubar (2006:111) escreve em linha com Richard Sennet, quando afirma que o último grito do modelo de competência “supõe um indivíduo racional e autónomo que gere as suas formações e os seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de «maximização de si»”. A *crise de identidades* é, também, portanto, uma reação a estas novas exigências da sociedade: construir o seu projeto de vida, a sua identidade pessoal, realizar-se, ser competente, eficiente, tornar-se, enfim, “empresa de si próprio”. (*id.,ibid.*). Como diz apropriadamente Zygmunt Bauman (2009), a identidade deixa de ser “dada” e transforma-se numa *tarefa* individual cuja virtude maior deve ser a *flexibilidade*. A identidade já não tem de ser sólida como uma rocha; deve ser uma “estrutura” leve e móvel, para poder ser “rearranjada” quando for necessário. A ideia de “*individualização*” traz consigo a promessa de “emancipação do indivíduo da determinação atribuída, herdada e inata, do carácter social dele” (*id.,ibid.*:183).

O trabalho também se tornou flexível. A individualização do trabalho, no processo de trabalho, é uma característica da *identidade de rede*, ligada à “sociedade em rede”, e serve os propósitos da economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada (Castells, 2002; Dubar, 2006). Num contexto de forte competitividade, esta *identidade de rede* obriga os indivíduos a “afrontar a incerteza e, cada vez com mais frequência, a «precariedade», ao tentar dar-lhe um sentido” (Dubar, 2006:111). E se, como refere Castells (2002), o trabalho nunca foi tão central na criação de mais valia, a verdade é que os trabalhadores, independentemente das qualificações, nunca estiveram tão vulneráveis, uma vez

que se tornaram baratos, contratados numa rede flexível, cujo paradeiro a própria rede desconhece.

I. 2. “O CAOS É UMA ORDEM POR DECIFRAR”⁶

Convirá, aqui, determo-nos um pouco mais demoradamente sobre o conceito de *representações sociais* que, como refere Vala (1986:5), por se encontrar na encruzilhada de diferentes ciências sociais, não apenas atualiza velhas tensões na dialética indivíduo-sociedade, como é, também, gerador de “novas tensões entre disciplinas que visam a apreensão da lógica de construção e funcionamento do pensamento social”. Ademais, o conceito tem sido objeto de críticas, ora acusado de falta de precisão, de inconsistência, de fragmentação ou de estar associado a linhas investigativas muito divergentes (Howarth, 2006).

Importa dizer, *ad initium*, que a formulação psicossiológica que se conhece de Moscovici (1979 [1961])⁷ recuperou o substrato fundador do conceito de *representação coletiva* de Durkheim (1898, 1982).

A propósito do totetismo como expressão primitiva de manifestação religiosa, Durkheim desenvolveu a noção de que as *representações coletivas* traduzem “realidades coletivas” ou “estados coletivos” (Durkheim, 1982:8, 14), remetendo para a ideia de que existe um conjunto de elementos categoriais e simbólicos partilhados que emergem de uma espécie de “síntese química” das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. A metáfora da “reação química” tem ressonâncias epistemológicas importantes no edifício teórico-conceptual durkheimiano, como se sabe. Se, para Durkheim, o todo não se reduz à soma das partes, é porque o produto da síntese – a sociedade – não tem as mesmas propriedades das unidades – os indivíduos – que o constituem, tomadas isoladamente. Daqui resulta que “as representações coletivas têm um conteúdo completamente distinto das representações puramente individuais” (*ibid.*:14), na medida em que as primeiras são o resultado de “uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo” (*ibid.*), de uma “multidão de espíritos diferentes” (*ibid.*) que, ao longo de gerações, se associaram e se combinaram para produzir um “capital intelectual muito particular, infinitamente mais rico e complexo do que o individual” (*ibid.*).

Moscovici (2000:32) peguilhou com a rigidez do conceito de representações coletivas, comparando-as a “camadas de ar estagnado na atmosfera de uma sociedade que poderiam ser, dir-se-ia, cortadas com uma faca”. As fragilidades heurísticas do conceito de representação coletiva revelar-se-iam, quando se pretendesse dar conta do facto de, nas sociedades contemporâneas, coexistirem diferentes modos de conceber, por exemplo, a educação, a família ou a sexualidade e a identidade de género (Vala e Castro, 2013). Para Durkheim, a estabilidade das representações coletivas emerge como dispositivo necessário à explicação da estabilidade das formas mentais características de organização (*e.g.* a religião, os mitos) das sociedades

⁶ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 107

⁷ O conceito de “Representação Social” foi cunhado por Serge Moscovici na sua tese de doutoramento, intitulada “*La Psychanalyse: son image et son pubic*”, publicada em 1961, em Paris.

primitivas. Do ponto de vista conceptual, porém, a noção de representação coletiva torna-se insuficiente para explicar a mudança e a diversidade do pensamento social das sociedades atuais (Vala e Castro, 2013). Trata-se, por conseguinte, de compreender “ (...) não apenas a tradição, mas a inovação, não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em vias de se fazer”⁸ (Moscovici, 1989:99).

Situadas “na interface individual-social, racional-pulsional, consciente-inconsciente, imaginário-discursivo” (Mannoni, 2006:128), as representações sociais constituem-se, ao mesmo tempo, como mapas cognitivos e conteúdos de pensamento relativos à mente, tanto individual como coletiva, permitindo aos agentes sociais encontrar uma pretensa ordem no caos por decifrar e o seu lugar nesse caos (ou nessa ordem). Diz Mannoni (*ibid.*):

“Ora determinantes, ora determinadas, comandam a nossa vida psicológica e orientam, de forma decisiva, o nosso saber (o senso comum, pelo menos). As representações sociais têm sempre um sujeito e um objeto: são sempre representações de qualquer coisa para alguém. Elas constroem-se a partir de materiais diversos e heterogêneos: imagens, fórmulas semânticas, reminiscências pessoais ou memórias coletivas (mitos, contos), *clichés* do senso comum (aforismos, crenças, superstições), «ideias feitas» (preconceitos, estereótipos, etc.). A sua produção está condicionada pelo contexto político e/ou socio-histórico.”⁸

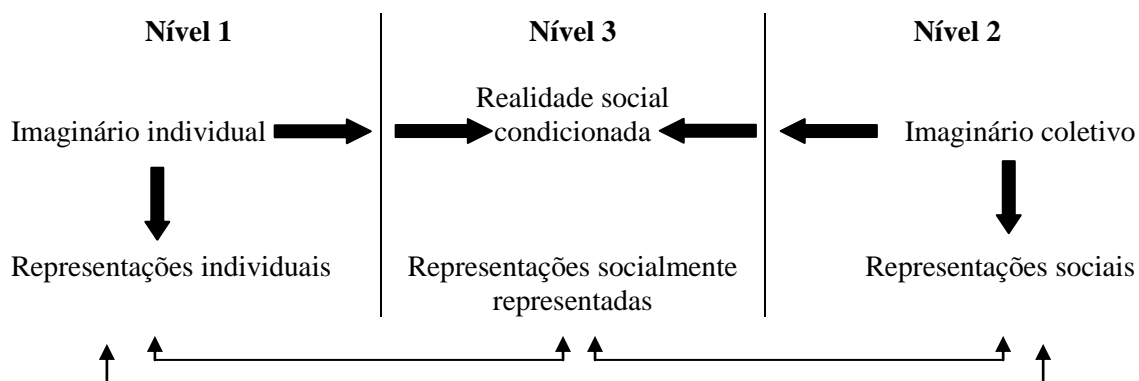
Estamos, pois, como sintetiza Negreiros (1995), diante de um conceito híbrido onde se entretecem noções de origem psicológica (*e.g.* imagem, pensamento, atitude, opinião) e outras de natureza eminentemente sociológica (*e.g.* ideologia, norma, cultura, valor).

Esta modalidade de conhecimento prático, elaborado e partilhado socialmente (Jodelet, 1989), padece de uma dualidade ontológica *sui generis*, que o distancia, designadamente, do conhecimento científico. Na verdade, como refere Mannoni (2006), porque é uma “representação” (*a* está no lugar de *b*, porque *a* representa *b*, para um sujeito *s*), esse conhecimento é, simultaneamente, “falso”, uma vez que ele nunca diz do objeto exatamente o que este é, e “verdadeiro”, naquilo em que ele se constitui, como válido, para o sujeito, e de que este pode deduzir princípios orientadores para as suas práticas sociais (*id., ibid.*).

É, portanto, da síntese entre as representações individuais (nascidas dos imaginários de cada sujeito e da sua trajetória pessoal) e as representações coletivas (forjadas pelos imaginários dos grupos sociais) que se originam as ações constitutivas da realidade social geradas pelas representações sociais. Mannoni (2006:130) propõe-nos uma articulação dialética destes três níveis no esquema da **Figura 1.1**.

⁸ Tradução nossa.

Figura 1.1. - Níveis de articulação das representações sociais (adaptado)



O interesse pela “*vida social em vias de se fazer*” levou a que autores como Ivana Marková (2003, 2008) deslocassem o foco analítico para a dimensão dialógica das representações sociais, dilucidando os processos que promovem a transformação do conhecimento social e a produção de novas representações, por ação de inovações oriundas das mais variadas esferas da sociedade. Essas inovações podem ter origem na esfera científica (por influência de determinadas ideias científicas na concepção de objetos como a doença mental, a sexualidade ou a alimentação por exemplo), na esfera pública, devido a novidades protagonizadas por movimentos/grupos sociais minoritários (*e.g.* o ecologista) ou, ainda, pelo estímulo de inovações legislativas no âmbito das políticas públicas, pondo em evidência os modos como, frequentemente, a representação do Outro se enreda no jogo do poder político (Moscovici, 1979 [1961]; Vala e Castro, 2013; Mannoni, 2006). Porém, as inovações e a subsequente generalização da novidade aos subsistemas sociais, visando a transformação das representações e das práticas, confrontam-se, amiúde, com resistências tenazes (Castro e Batel, 2008). Se as representações sociais podem funcionar como indicadores de alterações estruturais, podem também constituir-se como indicadores da inércia dos sistemas sociais e da sua resistência à mudança. A este respeito, e à guisa de ilustração no domínio de que aqui nos ocupamos – a Educação – veja-se a polémica instalada a propósito das novas regras de financiamento do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, implementadas pela Portaria 172-A/2015, de 5 de junho. A questão “público/privado” ressurgiu, com grande espanto mediático, incendiando um debate clássico em que os posicionamentos (de contornos ideológicos e, amiúde, preconceituosos e cínicos) se apresentaram invariavelmente polarizados entre estar a favor ou contra a escola pública (Quaresma, 2015). Emergiram as velhas e revelhas representações maniqueístas que refletem ora o desencantamento relativamente ao serviço público de educação (tributário do facilitismo, da falta de rigor e de exigência), ora a simpatia pelas inelutáveis probidades do Ensino Privado. Porém, o alarme social provocado pela difusão,

nos *media*, da ideia de mau uso do dinheiro público⁹, decorrente da contratualização com os privados, gerou movimentos inflamados de protesto/apoio em relação a um e a outro sector e em relação às políticas governamentais¹⁰.

Urge, agora, compreender os processos pelos quais uma representação social se elabora e as modalidades comunicativas presentes na sua construção. Relativamente aos primeiros, Moscovici (2000) descreveu dois: a *ancoragem* e a *objetivação*.

O conceito de *ancoragem* pode, como explicou Moscovici (*ibid.*), ser apreendido na metáfora da embarcação errante que se prende a uma boia utilizada para balizamento. Em termos práticos, a ancoragem consiste em tornar o objeto não familiar (*e.g.* uma ideia, uma pessoa, um acontecimento) e, por isso, em certa medida ameaçador, num “objeto” reconhecível para o cognoscente, através do estabelecimento de uma relação (positiva ou negativa) com materiais simbólicos, categoriais ou com fenómenos já conhecidos. *Ancorar* significa sempre classificar e dar um nome a uma coisa (*ibid.*). Classificar o objeto que ainda não tem classificação, atribuir-lhe um *nome*, torna o indivíduo apto a representá-lo (ainda que, não raras vezes, os atos de classificar e nomear estejam relacionados, como Lippman (1991) lembrou, a processos de estereotipização). Na verdade, uma representação é, basicamente, um sistema de classificação e denotação (*ibid.*). Alguns autores (Breakwell e Canter, 1993 ; Doise, 1992; Vala e Castro, 2013) sugerem que este sistema de classificação, que orienta o pensamento social e a construção de significado, depende do posicionamento dos indivíduos na estrutura social, ou antes, da forma como estes se autocategorizam e se localizam naquela estrutura. Dir-se-ia, portanto, e alforriando uma metáfora de Lahire (2001) – a da *prega social* –, que as contexturas que resultam das múltiplas operações de interiorização do social e das suas lógicas plurais *também se “dobram” nas representações sociais* de maneira relativamente singular em cada ator individual, de tal forma que o sociólogo poderá encontrar nas representações sociais o “espaço social enrugado, amarrotado” (*id., ibid.*: 259). Segundo Vala e Castro (2013:590), o entendimento do pensamento social e da sua interiorização “tem muito a ganhar com uma articulação mais aprofundada entre a teoria das representações sociais e a teoria da identidade social”.

Recuando um pouco, vejamos como Stuart Hall (1994:207) titila o princípio subjacente ao processo de ancoragem, quando, referindo-se aos discursos televisivos, diz:

⁹ Disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/contratos-de-associacao-prosseguem-onde-nao-existir-escola-publica-5163085.html> [Consultado em 09-09-2016]

¹⁰ Manifestação de 29 de maio de 2016 (promovida pelo movimento “Defesa da Escola Ponto”):

Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/milhares-na-rua-em-defesa-dos-colegios-privados-1733436> [Consultado em 09-09-2016]

Manifestação de 18 de junho de 2016 (de que a Federação Nacional dos Professores foi a principal promotora):

Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-06-18-Mais-de-80-mil-pessoas-na-marcha-em-defesa-da-escola-publica-diz-a-Fenprof> [Consultado em 09-09-2016]

«Associações de pais de Lisboa apoiam redução de contratos com colégios privados»

Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/associacoes-de-pais-de-lisboa-apoiam-reducao-de-contratos-com-colegios-privados-1731273> [Consultado em 09-09-2016]

“Acontecimentos novos, problemáticos ou perturbadores, que contrariem as nossas expectativas, os nossos ‘constructos do senso comum’ ou o nosso conhecimento ‘dado por adquirido’ das estruturas sociais, devem ser inscritos nos seus domínios discursivos, antes que deles se possa dizer que ‘têm sentido’. A forma mais comum de ‘cartografá-los’ consiste em inscrever a novidade que trazem consigo num ou noutra domínio dos ‘mapas da realidade social problemática’ já existentes.”⁸

A Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), por exemplo, foi ancorada, em tempos, pelo senso comum, de forma equivocada e preconceituosa, como “a peste gay” e “cancro gay”, numa tentativa de minimizar a nova doença na sua condição de ameaça, uma vez que já havia sido categorizada como uma peste que apenas acometeria os indivíduos homossexuais (Oliveira e Werba, 1998). Na verdade, a ancoragem faz-se, amiúde, através de *metáforas*. A metáfora fornece uma sustentação cognitiva sem a qual a realidade sobrepujaria as capacidades de compreensão do indivíduo e, como refere Silverstone (2009), é esta compreensão (ou a ilusão de a possuir) que torna a vida viável. Há metáforas universais frequentemente mobilizadas nos/pelos *media* e que podem servir funções ideológicas e de legitimação (Höijer, 2011). Vejamos alguns adágios de “doença” e “guerra”:

- «*Professores exigem demissão da ministra e prometem guerra*»¹¹ (título de notícia de Rosa Pedroso Lima, de 08-03-2008)
- «*Boicote e guerra às avaliações*»¹² (título de notícia de opinião de Carla Tomás, de 31-10-2008)
- «*Isabel Alcada compra "primeira grande guerra" com os professores*»¹³ (notícia de Graça Barbosa Ribeiro, de 17-04-2010)
- «*Se o Governo quer guerra, é guerra que vai ter*», *avisa a Fenprof*»¹⁴ (notícia de Clara Viana, de 20-04-2010)
- «*Passos critica quem quer instigar guerra contra professores*»¹⁵ (notícia – Lusa – de 01-06-2013)
- «(...) a escola está doente, distanciada da vida, e tem de voltar aos seus princípios fundadores (...)»¹⁶ (extrato de artigo de opinião de Maria Márcia Trigo, de 25-05-2015)
- «*Cancro p'ti, colégio p'mim*»¹⁷ (título de artigo de opinião de Fernanda Cândia, de 12-08-2016)

¹¹ Disponível em http://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_crise_educacao/professores-exigem-demissao-da-ministra-e-prometem-guerra=f262195 [Consultado em 11-09-2016]

¹² Disponível em http://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_educacao_crise/boicotes-e-guerra-as-avaliacoes=f436961 [Consultado em 11-09-2016]

¹³ Disponível em <https://www.publico.pt/educacao/noticia/isabel-alcada-compra-primeira-grande-guerra-com-os-professores-1432656> [Consultado em 11-09-2016]

¹⁴ Disponível em <https://www.publico.pt/educacao/noticia/se-o-governo-quer-guerra-e-guerra-que-vai-ter-avisa-a-fenprof-1433038> [Consultado em 11-09-2016]

¹⁵ Disponível em <http://expresso.sapo.pt/politica/passos-critica-quem-quer-instigar-guerra-contra-professores=f811223> [Consultado em 11-09-2016]

¹⁶ Disponível em <http://expressoemprego.pt/carreiras/opiniao---a-maternidade-do-problema-da-educacao/4932> [Consultado em 11-09-2016]

¹⁷ Disponível em <http://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/fernanda-cancio/interior/cancro-pti-colegio-pmim-5334642.html> [Consultado em 11-09-2016]

A metáfora da “guerra” parece omnipresente nos *media*, no atinente ao sector da Educação, o que, diga-se de passagem, reflete perfeitamente o que tem sido a realidade neste sector: uma zona de elevada conflitualidade, sitiada por infundáveis disputas ideológicas e políticas que fazem da Educação um estaleiro sempre em obras.

Ora, a metáfora da “guerra”, constrói-se, habitualmente, com a estrutura lógica moral dos contos de fadas (Lakoff, 2009:8):

“Cast of characters: a villain, a victim, and a hero. The victim and the hero may be the same person. The scenario: a crime is committed by the villain against an innocent victim (typically an assault, theft, or kidnapping). The offense occurs due to an imbalance of power and creates a moral imbalance. The hero either gathers helpers or decides to go it alone. The hero makes sacrifices; he undergoes difficulties, typically making an arduous heroic journey, sometimes across the sea to a treacherous terrain. The villain is inherently evil – perhaps even a monster – and thus reasoning with him is out of the question. The hero is left with no choice but to engage the villain in battle. The hero defeats the villain and rescues the victim. The moral balance is restored. Victory is achieved. The hero, who always acts honorably, has proved his manhood and achieved glory. The sacrifice was worthwhile. The hero receives acclaim, along with the gratitude of the victim and the community.”

O conto de fadas, como explica Lakoff (*ibid.*), além de se socorrer de uma linearidade narrativa que proporciona gratificação imediata ou quase imediata ao leitor menos exigente (é um “caos” fácil de decifrar) ancora-se em *antinomias* básicas e funcionais: o herói é moralmente irrepreensível e corajoso, enquanto o vilão é amoral e cruel; o herói é racional e, embora o vilão possa ser astuto e calculista, não deve ser valorizado por isso; o herói não pode negociar com o vilão – tem de vencê-lo. A metáfora do “*inimigo-como-demónio*” surge, então, como consequência – acrescenta Lakoff (*ibid.*) – da compreensão do que é uma “guerra justa”, em termos da lógica moral do conto de fadas. A justificação da “guerra”, em termos morais, opera-se, então metaforicamente, respondendo às perguntas: Qual é o crime? Quem é o vilão? Quem é a vítima? Quem é o herói? O que é que conta como uma vitória? A cada combinação de respostas corresponderá, então, uma narrativa diferente (*ibid.*).

Por muito eficaz que o mecanismo metafórico se revele, o “conto de fadas” carece de uma ancoragem *emocional*. Höijer (2011) refere que os *media* exploram intencionalmente (muitas vezes, de forma especulativa e superficial) sentimentos de medo, raiva, ira, piedade ou compaixão. O que está em jogo é a “*tópica do sentimento*” que consiste, segundo Chouliaraki (2009:181), “em identificarmo-nos com o próximo, em reconhecer uma humanidade comum”. A “*tópica do sentimento*” proporciona uma “*metafísica da interioridade*” (*ibid.*;182) que obriga o recetor da mensagem a voltar-se para o seu foro interior, para daí projetar-se para o exterior como testemunha e sujeito moral pertencente a uma “*comunidade humana*” (*ibid.*). Voltaremos a este assunto, mais adiante, nesta dissertação.

Enquanto o processo de ancoragem permite transferir o “não-familiar” para a esfera particular do indivíduo, onde este pode reduzir o “não-familiar” a imagens e categorias reconhecíveis, a *objetivação* permite materializar os elementos abstratos constitutivos das

representações, tornando-os expressões de uma realidade tangível pensada como socialmente concebível, natural (Vala e Castro, 2013). Um exemplo de ancoragem e objetivação que nos é particularmente caro é o da evolução do modelo atômico. Na sequência de trabalhos experimentais com partículas alfa, Ernest Rutherford e seus colaboradores foram concitados a imaginar um outro modelo para o átomo (rejeitando o modelo “plum-pudding”, de Thomson), cujas características torná-lo-iam conhecido por *modelo planetário*, por *analogia* com o sistema solar. O átomo, uma consequência abstrata, embora matematicamente demonstrável, desses trabalhos experimentais, seria, então, constituído por um pequeno núcleo, onde se concentraria a carga positiva e a maior parte da massa do átomo, e por elétrons movendo-se em torno desse núcleo. Uma ideia matemática foi, portanto, transmutada numa entidade visualmente tangível.

Ancoragem e objetivação são, subentenda-se, processos intrinsecamente ligados. Quando os sujeitos enfrentam um fenômeno desconhecido ou não familiar, encoram-no, em primeiro lugar, para, depois, objetivá-lo por referência às categorias e esquemas (fontes das metáforas) mais funcionais que o sujeito/grupo melhor conhece (Wagner e Hayes, 2011).

No quadro dos processos comunicacionais, a elaboração das representações, é condicionada, segundo Moscovici (1979 [1961]), por três sistemas de comunicação mediáticos¹⁸ que determinam a forma e o conteúdo das mensagens emitidas e recebidas: *difusão*, *propagação* e *propaganda*.

A primeira modalidade tem, como propósito principal, fazer circular a informação¹⁹ disponível sobre um dado assunto, propondo uma abertura na direção de ideias e comportamentos possíveis, não imperativos, deixando, portanto, ao leitor, a responsabilidade de extrair as suas próprias conclusões (Moscovici (1979 [1961]); Vala e Castro, 2013). Esta modalidade é, em geral, característica da imprensa generalista ou especializada, de grande audiência, que se assumem como “órgãos de transmissão de um saber comum que é necessário partilhar” (Vala e Castro, 2013:590). A *propagação* faz uso de uma comunicação estruturada, autoritária, com mensagens explícitas, cujo objetivo é exercer pressão para a uniformidade, através da produção de normas e convergências em torno de uma doutrina ou concepção dominantes que possam ser utilizadas pelos membros de um dado grupo (*id., ibid.*). Esta modalidade não pretende provocar uma nova conduta ou reforçar uma já existente; trata-se de tornar possível uma adequação dos comportamentos e normas a que os indivíduos aderem (Moscovici (1979 [1961])). Em relação à última modalidade – *propaganda* – Moscovici (*ibid.*) refere, em jeito de remoque, que a confiança na sua eficácia tornou-a num instrumento privilegiado de comunicação que governantes, reformistas sociais e partidos políticos elevaram ao estatuto de *instituição*. Este estilo – identificado, no trabalho de Moscovici (*ibid.*) com a

¹⁸ Esta tipologia de modalidades comunicativas resultou do estudo de Moscovici (1979 [1961]) sobre as representações sociais da psicanálise na imprensa francesa.

¹⁹ Segundo Moscovici (1979 [1961]), a informação está relacionada com a organização do conhecimento que um grupo possui, relativamente a um dado objeto social (no caso do estudo de Moscovici (*ibid.*), a psicanálise).

comunicação na imprensa comunista – surge num quadro conflitual suscetível de ameaçar a identidade de um grupo e a unidade das suas representações. A propaganda tem, assim, uma dupla função: *reguladora*, traduzindo-se na afirmação e procura do restabelecimento da identidade do grupo, do seu equilíbrio e da sua ação, e *organizadora* do significado das representações através de dicotomias simplificadoras que asseguram a elaboração de uma coesão e consciência da individualidade do grupo. No seu estudo, Moscovici (*ibid.*) explicita o modo como a imprensa comunista trata a psicanálise como um “inimigo-como-demónio”, tornando-a refém de alternativas dicotómicas (Ciência-Mito, França-América) mutuamente exclusivas (Vala e Castro, 2013).

O entendimento destas modalidades de comunicação permite, de acordo com Vala e Castro, (2013), interpretar o papel que a contradição pode desempenhar nos atos comunicativos. Perante um assunto relativamente ao qual existe uma “crença X” e uma “crença não-X”, é possível: reconhecer, apenas, a diversidade de crenças, sem favorecer esta ou aquela (Difusão); redefinir a “crença X” e a “crença não-X”, aproximando-as através dos seus traços mais consensuais e, dessa forma, criar a ilusão de não serem totalmente contraditórias, num nível cognitivo superordenado (Propagação); argumentar a favor de uma contra a outra, usando técnicas de simplificação, deturpação e orquestração (Domenach, 2005) capazes de exercer influência sobre forças coletivas de opinião (Propaganda).

Por fim, e para celebrar a transição do conceito de “representação coletiva” para uma perspetiva mais capaz de dar conta da diferenciação social, em termos da diversidade e das especificidades das representações, Moscovici (1988) propõe três maneiras funcionais de estas serem socialmente partilhadas.

Existem representações que, objetivadas nas estruturas e nas instituições sociais, reclamam um elevado grau de consenso, impondo-se mesmo com influência coercitiva, não obstante não estarem imunes à contestação, à negociação ou a adaptações contextuais (Moscovici, 1988; Vala e Castro, 2013). Estas representações *hegemónicas* refletem, afinal, – diz Moscovici (*ibid.*) – a ideia de estabilidade em que se fundeia, no plano sociológico, o conceito de “representação coletiva”. É um facto, por exemplo, que a escola e a universidade são instituições estruturadas em função de um sistema de representações sobre o que é o conhecimento e sobre o valor deste (Vala e Castro, 2013). Estas representações terão legitimado, designadamente, o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, em Portugal (*id.,ibid.*). É um facto, também, que as representações sobre as identidades necessárias à modernização impuseram aquilo que José Gil (2009) designa por *dobragens de subjetivação* induzidas nos sujeitos a partir de fora. Um desses tipos de *dobragem* “consiste em fixar, para cada indivíduo, uma identidade bem definida socialmente, quer dizer, pertencente a uma categoria definitiva” (*id.,ibid.*:24). Inevitavelmente – esclarece – é na relação com o poder que este dobra a força da singularidade do indivíduo. Como exemplo paradigmático de um processo

de subjetivação dominante nas sociedades contemporâneas, o autor cita a *avaliação* (nomeadamente a dos professores), que descreve, na esteira de Foucault, como uma tecnologia biopolítica que reclama um preço a pagar: “a mutilação de uma vida mais rica, a diminuição brutal dos possíveis, a restrição do aleatório, do acaso, da imprevisibilidade” (*ibid.*:52). Mas esta tecnologia produziu efeitos maiores não despreciando de que nos ocuparemos em **1.3**.

São estes sistemas de representações, incorporados em instrumentos institucionais (*e.g.*, os *curricula*, as leis que regem os estatutos de estudantes e professores) e mais ligado ao discurso político, que indica quais os conhecimentos socialmente mais legítimos, diferencia quem os detém, especifica como devem ser transmitidos e estabelece o tipo de relações que devem ser constituídas para assegurar essa transmissão (*id., ibid.*).

Outras representações, porém, resultam das relações intergrupais e são alvo de debate aberto e de negociação, estando, por isso, sujeitas a modulações representacionais que apreendem mais a diversidade do que o consenso. Todavia, a diversidade de representações pode mesmo resultar do conflito social e da controvérsia gerados em relações antagonísticas entre grupos. As representações assim produzidas, designa-as Moscovici (1988) por *polémicas*.

O *campo*²⁰ da educação é, como a seu tempo veremos, um bom exemplo de um espaço social onde confluem e se confrontam, de forma instável, ruidosa e, frequentemente, contraditória e autofágica, aqueles diferentes tipos de representações (Afonso, 2010). As razões que justificam este estado de permanente *tetania* estão identificadas. A Educação é um campo *mestiço* (Charlot, 2006) colonizado por uma diversidade predadora de

“ (...) autorias e interações (sociais, académicas, políticas e culturais) que remetem, implícita ou explicitamente, para relações de poder, visões do mundo, interesses, estratégias, recursos, contributos, problemáticas e quadros teórico-conceptuais e metodológicos não desarticuláveis de conjunturas históricas e institucionais ou de espaços e tempos com especificidades próprias.” (Afonso, 2010:14)

Recorrendo à metáfora do *bridge*, tal como fez Jean Houssaye (2013), Nóvoa (1995:7) sugere que, neste *campo* de encruzilhadas, o *professor* tende a ocupar, reiteradamente, o “*lugar do morto*”, por força de determinados processos de exclusão que analisaremos de seguida. O “*lugar do morto*” é aquele em que o *professor* está presente e tem de ser levado em consideração, pois nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas “cartas”; contudo, a sua voz não é essencial para o desenlace dos acontecimentos.

²⁰ Utilizamos aqui a noção de *campo*, na aceção de Bourdieu (2003), como espaço social de relações de força (dominação e conflito) entre os agentes ou instituições envolvidos na distribuição do capital específico que orienta as estratégias destinadas a transformar a estrutura desse *campo*.

I. 3. O “LUGAR DO MORTO” E A IDENTIDADE PRESSIONADA

Tertuliano Máximo Afonso “rendeu-se à temporal fraqueza de ânimo ordinariamente conhecida por depressão” (Saramago, 2014:9). À “séria e educativa cadeira de História” para cujo ensino o haviam chamado, e que poderia ser o seu “embalador refúgio” para o “miudinho escrutínio da solidão”, vê-a ele, desde há muito, “como uma fadiga sem sentido e um começo sem fim” (*id., ibid.*:10). O “lugar do morto” não é, portanto, um lugar de blandícias. É um lugar sáfaro, de cediços. O “lugar do morto” é o lugar do *homem pressionado* (Sennett, 2007). E que *homem* é este, concretamente?

Richard Sennet (*ibid.*) encontrou um bosquejo ancestral do *homem pressionado* em *A Ética Protestante e o “Espírito”²¹ do Capitalismo*. Max Weber (2007) identificou, nesse *homem*, os seus sombrios traços idiossincráticos. Este *homem* provinha, segundo Weber, de um “lugar paleontológico” singular: da cultura capitalista moderna, ou, mais precisamente, do capitalismo como *Lebensführung* (conduta de vida).

O *homem pressionado* surge personificado em Benjamin Franklin, em quem Weber viu o ascetismo cristão dominar a moralidade laica para justificar a construção do poderoso cosmos da moderna ordem económica: é a ênfase na ideia (que forneceu a fundamentação ética para a moderna divisão do trabalho) de que sem *vocação*²², o homem só pode alcançar, apenas, realizações precárias e casuais (o ascetismo secular requer o carácter sistemático e metódico de um homem com *vocação*); é a ideia de que o trabalho deve ser um consistente e persistente exercício de virtudes ascéticas (*e.g.*, a honestidade, a pontualidade, a industriiosidade, a frugalidade) e que é, pelo trabalho, que os indivíduos demonstram a sua dignidade moral; é o pressuposto de que a dedicação ao trabalho especializado e a renúncia ao tipo fáustico do homem universalista é uma condição para qualquer trabalho válido no mundo moderno; é, finalmente, a ideia de que a autodisciplina e a abnegação ascéticas convêm à organização racional do moderno capitalismo, como fenómeno de massa.

Este *homem pressionado* traz consigo “o medo persistente de não ser suficientemente bom tal como é” (Sennett, 2007:163), uma vez que a sua história de vida transforma-se numa saga interminável e atormentada de reconhecimento pelos outros e de autoestima (*id., ibid.*). A *identidade pressionada* é uma identidade *bulímica*, pela importância que atribui ao trabalho. «Quem precisa de mim?» é – diz Sennet (2007:222) – uma questão de carácter que se confronta com a indiferença que o moderno sistema capitalista irradia. Esta indiferença é a untura dos

²¹ No ensaio germinal de Weber, de 1904, na revista *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, a palavra ‘Espírito’ surge entre aspas. O objeto de análise de Weber não era, evidentemente, o capitalismo como sistema económico.

²² Para Weber (2007), o “espírito” do capitalismo pressupõe uma ética (vocacional) que predispõe para uma atitude de dever e de obrigação moral, em relação ao trabalho.

processos de reengenharia das instituições em que as pessoas são tratadas como “mercadorias” concebidas para períodos curtos de uso.

A *identidade pressionada* é, sem sombra de dúvida, a identidade do *homem avaliado* (Gil, 2009). Poderíamos ir mais longe, invocando o escopro de Foucault (1999) : a *identidade pressionada* é a identidade do *homem controlado por diagramas*, isto é, por uma “microfísica” de relações de poder que, apoiando-se num complexo de dispositivos dotados de um grande poder de difusão (e.g., a minúcia dos regulamentos, o olhar perscrutador das inspeções) esquadrinha, desarticula e recompõe a identidade. Mas, como salienta José Gil (*ibid.*), a avaliação e o controlo não se aplicam, apenas, ao sistema educativo, mas ao campo social mais vasto, hierarquizando, selecionando, integrando, excluindo (por graus de exclusão, segundo o valor intrínseco do sujeito) e distribuindo os indivíduos por territórios específicos.

A identidade social do *professor*, em particular, não escapa a esta maquinaria de relações funcionais de poder. O valor do *professor pressionado* mede-se pela sua posição nos *rankings* das *performances* pelos quais é continuamente escrutinado e situado naquilo que Strenger (2011) designa, metaforicamente, por *Mercado Global do Eu-Mercadoria*. Strenger (*ibid.*) não hesita mesmo em chamar a atenção para o facto de o próprio meio universitário estar a ser fortemente regulado por um sistema de *rating*:

“Pressupõe-se, evidentemente, que se trata de um sistema completamente objetivo (ainda que, frequentemente, o seu valor tenha sido objeto de intensos debates), que relaciona os fatores de impacto das revistas científicas onde publicámos artigos com o número de citações do nosso trabalho. Em teoria, deveria existir um único número que medisse a nossa avaliação no mercado atual na nossa disciplina. Ou seja, o que é que interessa mais: o número de citações que temos ou o número de entradas do Google? Ou não deveria tudo isto ser posto de lado pelo facto de a *Vanity Fair* ter apresentado o nosso perfil?” (*id., ibid.*:38)

Esta “tecnologia biopolítica” (Gil, 2009:52) impõe, contudo, um preço a pagar: “a mutilação de uma vida mais rica, a diminuição brutal dos possíveis, a restrição do aleatório, do acaso, da imprevisibilidade”. Mas estes custos constituem, em si mesmos, um objetivo, na verdade. A “microfísica” do poder faz uso dos seus dispositivos de controlo disciplinar para, como diz Foucault (1999:122-126), constituir “quadros-vivos” que transformam as multidões e a sua circulação difusa e perigosa em multiplicidades organizadas.

Gil (2009) dá, como exemplo de *diagrama*, o modelo de avaliação de desempenho dos professores implementado pelo XVII Governo Constitucional (liderado pelo ex-primeiro-ministro José Sócrates). Nos seus trôpegos e obscuros esquemas de operacionalização, o modelo refletiu a dimensão autoritária e super-reguladora do Estado exercida, fundamentalmente, na forma de uma burocracia parasitária (*id., ibid.*). Situado no quadro do paradigma da *new public management*, o “espírito” do modelo arvorou-se nos valores do mercado competitivo e do privado, promovendo os mantras da eficiência e da diferenciação pelo mérito (Ramos, 2008), em nome da melhoria da qualidade do ensino e, naturalmente, da satisfação dos seus *clientes* e

consumidores – os alunos e as famílias (Lima, 1997). O modelo, de vocação gerencialista, foi apresentado com o “estatuto de fiel da balança, de selo de garantia” (*ibid.*:55), numa tentativa, pretensamente dignificada, de colmatar défices de legitimidade do sistema educativo para, dessa forma “repor a confiança social no sistema, entretanto perdida ou abalada” (*ibid.*). A emergência desta agenda política de cariz avaliativo inscreve-se, segundo Lima (*ibid.*), no paradigma da *educação contábil*:

“Revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização”. (*ibid.*)

A *educação contábil*, tributária do modelo da “escola eficaz”, faz a apologia dos receituários de “boas práticas” e de “bons exemplos” da gestão da educação, submergindo os discursos educativos no léxico da literatura da gestão pós-taylorista: a autonomia, a flexibilidade perante a mudança, a criatividade, as capacidades de inovação e a educação ao longo da vida (Dionísio, 2010). A exaltação da eficácia escolar persegue o desígnio do progresso económico, pela via das competências formalmente validadas, e é legitimada com a *inevitabilidade* da comparação com indicadores à escala internacional, procurando-se, desta forma, resistir à crítica através da sofisticação da prova (*id., ibid.*). A consequência desta comparação em várias escalas (local, regional, nacional e internacional), acompanhada pela homilia panegírica da concorrência, parece ser a decrepitude da “crença na unidade do programa institucional da escola, a partir do momento em que se radiografam *performances* diferentes de contexto para contexto escolar”(*ibid.*:311).

A *educação contábil* foi acompanhada por outra resposta organizacional à “escola de massas”²³ – a promoção do discurso normativo do *superprofessor* (Formosinho e Machado, 2009):

“Este discurso enaltece um professor que, sendo indiferenciado, pode, apenas, pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desenvolver uma série cada vez mais alargada de trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenhar qualquer papel na escola de massas: diretor de turma, delegado de disciplina, diretor de departamento, orientador pedagógico, formador, gestor da escola, etc.” (*id., ibid.*:150)

Teremos de esclarecer melhor (algo que faremos no capítulo seguinte) que condições e transformações sociais, políticas e económicas favoreceram a promoção deste discurso. Convém assinalar, entretanto, como faz Nóvoa (1995), que, no âmbito da redefinição, operada nas últimas décadas, das funções e dos papéis profissionais tradicionalmente atribuídos ao docente,

²³ A expressão traduz o período, posterior à Segunda Guerra Mundial, marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar (políticas públicas) e da procura (“corrida à escola”), como consequência da democratização do acesso ao ensino (Canário, 2008). A “escola de massas” é, por essência, uma escola mais heterogénea do que as “escolas técnicas” e os “liceus” – maior heterogeneidade discente, maior heterogeneidade do corpo docente e maior heterogeneidade contextual (Formosinho, 2009).

o “discurso do superprofessor” foi escorado, paradoxalmente, por um conjunto de *processos de exclusão* dos próprios professores. A partir do “triângulo pedagógico” de Jean Houssaye (2013), Nóvoa (*ibid.*) esquematiza alguns desses processos, na forma de triângulos, nos quais dois dos vértices estabelecem entre si uma relação privilegiada, representando o terceiro vértice o “*lugar do morto*” (que não é, contudo, um lugar de *ruptura*, na medida em que o “*morto*” desempenha, ainda, um papel, como se disse).

Analisemos o primeiro triângulo – **Figura 1.3.**

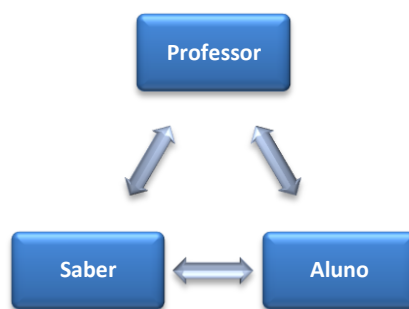


Figura 1.3. – O triângulo pedagógico (Houssaye, 2013:15)

O triângulo da **Figura 1.3.** configura três modelos pedagógicos baseados na relação privilegiada entre cada dois vértices.

O eixo *Professor – Saber* configura a perspectiva da pedagogia centrada na autoridade inquestionável do professor enquanto organizador e transmissor de conhecimentos disciplinares. Nesta perspectiva, o aluno, agente passivo no processo de aprendizagem, ocupa o “lugar do morto”.

O eixo *Professor – Aluno* valoriza os processos formativos e relacionais dentro da sala de aula (Nóvoa, 1995). Neste eixo, podem situar-se, por exemplo, as pedagogias fundadas em metanarrativas emancipatórias de índole marxista: *Escola Nova* de Adolphe Ferrière, *Educação Integral* de Adolfo Lima, *Escola Oficina nº1* (Portugal), as pedagogias ligadas ao movimento não-diretivo (Carl Rogers) e à “teologia da libertação” de Paulo Freire. Poder-se-á dizer que, nestas perspectivas, o *Saber* (escolar) é secundarizado, ocupando, por isso, o “lugar do morto”. O aluno é portador de um saber apriorístico que o professor não deve coagir, mas, antes, valorizar e estruturar, de forma discreta, não autoritária, atuando mais como facilitador e estimulador do desenvolvimento livre e autoconsciente do estudante. No ideário de Giroux (1997:158), os professores devem assumir-se como “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica, ao serviço da educação dos estudantes, para que estes sejam cidadãos reflexivos e ativos”.

Segundo Cabanas (2005), porém, as pedagogias críticas²⁴ podem ser vistas como produto de uma ingenuidade baseada num “otimismo antropológico”, de inspiração rousseauiana, que faz fé no ser humano como um ser radicalmente bom e autossuficiente, capaz de encontrar espontaneamente o seu caminho de emancipação social. É a mitologia pedagógica que, nas palavras de Savater (2006), criou a fábula da “criança criadora” que as constrictões da pedagogia mutilam e aprisionam. Esta confiança bacoca no desenvolvimento espontâneo do indivíduo apresenta um risco: o esvaziamento da autoridade educativa do professor (*id., ibid.*), atirando-o, também, colateralmente, para o “lugar do morto”.

Mas Nóvoa (1995) está mais preocupado, no eixo *Saber – Aluno*, com o fenómeno da *tecnologização* do ensino. De acordo com o autor, o fenómeno retoma as utopias das “máquinas de ensinar”²⁵ a que B. F. Skinner consagrou a sua obra visionária *Technology of Teaching* (1968).

Atualmente, a expansão das novas tecnologias e dos equipamentos informáticos deu origem ao uso generalizado, nas escolas, dos equivalentes digitais das rústicas “máquinas de ensinar” de Skinner. Em particular, no ensino não superior, os projetos editoriais de livros escolares construídos em torno de um formato de *aula digital*, pré-organizada a partir de inúmeros recursos multimédia (jogos, vídeos, apresentações interativas de conteúdos, etc.), multiplicaram-se com grande virulência. A hipervalorização da “tecnologia programada” revestiu a escola de uma grande autossuficiência, alimentando, cremos, a ilusão de que a aprendizagem não é algo natural no ser humano, dependendo, quase exclusivamente, da tecnologia (Pereira, 2003).

Como referem Lipovetsky e Serroy (2014), em nome da felicidade e da subjetividade da criança, na sua relação com a escola, e como reflexo de uma cultura hiperconsumista que exige a realização imediata dos desejos e a eliminação dos obstáculos à gratificação do pequeno ser, as formas de aprendizagem antigas foram substituídas pelos chamados “métodos ativos” que, operando com meios indubitavelmente poderosos de inovação e mudança (como os computadores), impõem um custo elevado a pagar em matéria de relações humanas e de autonomia do professor. Este passa a ser um mero especialista na execução de técnicas, orientações e estratégias prescritas nos desenhos curriculares, ficando a sua criatividade condicionada pelos limites possíveis dessas técnicas e desses desenhos (Pereira, 2003; Apple, 1989). Transformado num mero instrumento da relação *Saber – Aluno*, o professor passa a ocupar, de novo, o “lugar do morto”. Não se trata, como diz Nóvoa (1995), de negar o potencial

²⁴ Martins (2006) chama a atenção para a pluralidade e complexidade de discursos e de produções culturais que nutrem as pedagogias críticas. Estas podem agrupar-se em quatro campos de análise, segundo o autor: interações entre conhecimento, subjetividade e poder (Dewey, Apple, Giroux, Bernstein); relações entre a educação, a escola e a sociedade (Dewey, Foucault, Apple, P. Freire; hegemonia e institucionalização (P. Freire, Carr, Kemmis, Scholes); articulação entre teóricos e práticos na procura de novas conceções da teoria e das práticas educativas.

²⁵ Dispositivos utilizados para melhorar os processos de aprendizagem, com base em princípios do comportamento humano (*e.g.*, o reforço positivo e o reforço negativo).

didático daqueles meios ou de ab-rogar a sua utilização. Trata-se, antes, de salientar que o uso das tecnologias de ensino não deve desconsiderar as competências tradicionais, pois “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (*ibid.*:8).

Algumas abordagens retóricas, de inclinação progressista²⁶, preferem sublinhar, no entanto, a inércia dos professores à mudança (designadamente a incorporação das novas tecnologias nos métodos de ensino-aprendizagem), escamoteando a necessidade de se exigir, também, mudanças nas condições ideológicas em que a atividade docente se realiza (*ibid.*). Esta observação conduz-nos ao segundo triângulo – o *triângulo político* (**Figura 2.3.**). Este triângulo diz respeito aos modos de organização do sistema educativo.

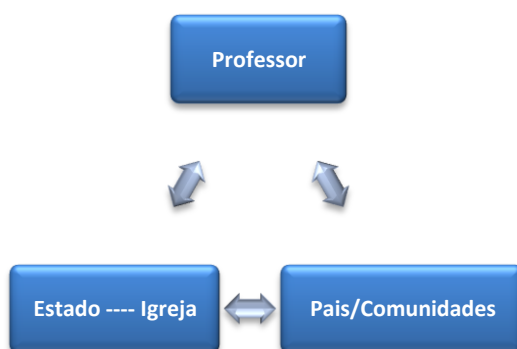


Figura 2.3. – O triângulo político (adaptado de Nóvoa (1995:9))

Dubet (2007) refere que, durante muito tempo, o modelo institucional da educação escolar construiu-se com base numa economia simbólica caracterizada por quatro princípios orientadores: valores “sagrados”, vocação dos professores, santuário escolar, libertação através da disciplina. Em Portugal, a génese da profissão de professor ocorreu no seio de algumas congregações religiosas que, como salienta Nóvoa (1995:15), transformaram-se em verdadeiras “*congregações de docentes*”. “A Companhia de Jesus em Portugal encheu todo o século XVII” – são palavras da *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, da autoria do padre Francisco Rodrigues (1549), professor de Astronomia no Colégio das Artes, em Coimbra, e reitor do Colégio de Goa (Carvalho, 2008). Dando cumprimento ao seu projeto expansionista, a Companhia de Jesus criou, durante o século XVII e até meados do século XVIII, escolas no

²⁶ Atente-se, por exemplo, para a argumentação em torno do Programa Pestalozzi (Programa de Formação para Profissionais de Educação, do Conselho da Europa). Sob o paradigma da *mudança*, o Programa oferece atividades de formação contínua de curta duração (workshops, seminários e módulos europeus de formação de formadores) aos profissionais de educação (professores, formadores de professores, diretores de estabelecimentos de ensino, inspetores, entre outros) dos diferentes Estados signatários da Convenção Cultural Europeia. O Programa visa promover os valores e princípios do Conselho da Europa nas práticas educativas, através da formação de profissionais de educação que venham a atuar como disseminadores de experiências e de resultados da formação nos seus contextos profissionais. Em *Teacher education for change The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*, de 2011, publicado pelo Conselho da Europa, aponta-se a inércia dos profissionais da Educação, face à mudança, como um obstáculo à melhoria das práticas educativas e dos resultados escolares.

Continente, nas Ilhas Adjacentes e no Ultramar (*ibid.*). O *rigor mortis* da atividade pedagógica da Nação, resume-a Rómulo de Carvalho (2008:361), assim:

“A escola não tinha pátria. Nela só se falava Latim e em Latim se estudava a Lógica, a Retórica, a Aritmética ou fosse o que fosse, segundo as mesmas regras, os mesmos compêndios, a mesma disciplina. Estar a estudar em Évora, em Salamanca, em Paris, em Roma ou na Boémia, nas escolas da Companhia de Jesus, era exatissimamente o mesmo.”

Com a reforma Pombalina dos Estudos²⁷, o controlo do Estado faz-se sentir mais vigorosamente, primeiro, com a criação da Direção-Geral dos Estudos²⁸ e, mais tarde, com a Real Mesa Censória²⁹. Estas entidades eram responsáveis pelo recrutamento de docentes³⁰, mediante a obtenção de uma licença validada com prestação de provas de competências. Segundo Nóvoa (1995), esta licença constituiu um primeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, contribuindo para a delimitação do campo profissional do ensino. Não é sem um certo sentimento de *déjà vu* que, à luz desta realidade da época, se analisa a controvérsia gerada pela criação, em 2007, da Prova de Avaliação de Professores (durante a gestão da Educação por Maria de Lurdes Rodrigues) e que, só em 2013, seria aplicada pelo XIX Governo Institucional a docentes com menos de cinco anos de serviço. Aliás, o recrutamento de docentes pela Direção-Geral dos Estudos e pela Real Mesa Censória também não se fez sem escolhos. Em 1772, o aumento do número de escolas obrigou ao aproveitamento de um contingente heterogéneo de candidatos à profissão que, ante a perspectiva de auferirem algum dinheiro “em vilas e aldeias pasmadas por esse país fora, com o pagamento garantido pelo Subsídio Literário³¹” (Carvalho, 2008:456), acorreram, em barda, a aproveitar a oportunidade para se tornarem Mestres ou Professores. Desde taberneiros e barbeiros, a sapateiros, carpinteiros e alcaides, os candidatos acudiram de todo o Reino. Bons e maus acharam-se; bons e maus foram providos. Carvalho (*ibid.*) dá conta da elegia de Bento José de Sousa e Farinha, filósofo e pedagogo nascido no Alandroal, quanto aos efeitos da contratação em massa de docentes:

“já foram os Exames muito benignos e muito mais benignos o Juízes, e benigníssimos o Presidente e Deputados da Mesa censória, pois chegaram a pôr nas cadeiras homens que haviam sido reprovados naqueles tais quais Exames”

²⁷ Em rigor, e como refere Rómulo de Carvalho (*ibid.*), não se tratou, propriamente, de uma reforma, mas da substituição dos métodos e das práticas pedagógicas introduzidas pelos jesuítas por aqueles anteriores à entrada dos jesuítas em Portugal. O alvará de 28 de junho de 1759, que priva os jesuítas do ensino e lança as novas normas metodológicas para as Escolas Menores Menores [ensino médio], impõe as disciplinas tradicionais: Latim, Grego e Retórica. No alvará proclama-se, designadamente, que «da cultura das ciências depende a felicidade das Monarquias, conservando-se, por meio delas, a Religião e a Justiça na sua pureza e igualdade» (*id., ibid.*:430).

²⁸ Entidade subordinada ao Estado que superintendia nos serviços do ensino elementar e médio, equivalente a uma atual Direção-Geral do Ensino (*id., ibid.*)

²⁹ Entidade constituída pelo Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço criada, inicialmente, para reformar o sistema de censura vigente (*id., ibid.*). Três anos após a criação da Real Mesa Censória, e por alvará de 4 de junho de 1771, é cometida a este organismo «toda a Administração e Direção dos Estudos das Escolas» (*id., ibid.*:452, 453).

³⁰ Na terminologia utilizada no tempo, “mestre” designava os docentes que ensinavam a ler, escrever e contar, e “professores” os restantes docentes (*id., ibid.*).

³¹ Imposto, criado pelo alvará de 30 de setembro de 1770, utilizado para pagar os ordenados dos docentes: no Continente e Ilhas, 1 real por canada (1 doze avos de um almude) de vinho, 160 reis por pipa de vinagre e 4 reis por canada de aguardente; no Brasil e em África, 1 real por cada arrátel (equivalente a 459 g) de carne cortada nos açougues e 10 reis (também para Goa e Macau) por cada canada de aguardente produzida nesses lugares (*id., ibid.*).

Conta, ainda, Carvalho (*ibid.*:457) que:

“Os salários eram baixos, por vezes irrisórios, com discriminações intoleráveis conforme se exercia a profissão em Lisboa ou na província. O mestre de ler, escrever e contar ganhava 90 mil réis anuais em Lisboa, 60 mil réis nas cidades da província e em algumas cabeças de comarca, e 40 mil réis nas restantes povoações. Os professores das disciplinas de Humanidades, equivalente ao grau do ensino secundário (...) auferiam salários muito mais avultados, também dependentes do lugar onde lecionavam e da própria disciplina lecionada. Assim, os professores de Gramática Latina ganhavam 400 mil réis anuais em Lisboa e 240 ou 100 mil réis, nos mesmos locais a que nos referimos, os mestres de ler. Os de Grego e de Retórica ganhavam 440 mil réis anuais em Lisboa e 280 mil réis em qualquer outro lugar do país; os de Filosofia, que eram os mais bem pagos, recebiam 460 mil réis anuais em Lisboa e 320 mil réis no resto do país.”

Um dado curioso que valerá a pena remir da História, tendo em conta o seu interesse sociológico para a linha argumentativa desta dissertação, relaciona-se com o facto, referido por Carvalho (*ibid.*), de Pombal ter procurado prestigiar os docentes das Escolas Menores, pouco valorizados, pelo visto, aos olhos da opinião pública. A estratégia consistiu em conceder-lhes certo privilégio de nobreza (que aos nobres regateava, de resto) que era o direito de não poderem ser presos. Carvalho (*ibid.*) relata o caso de um professor de Retórica de Lisboa que, em 1775, fora detido por delito sexual contra uma rapariga, e posteriormente libertado, sem prejuízo da continuação do seu processo de recrutamento.

A Igreja foi, com efeito, a matriz geral do programa institucional escolar, mas a cisão Igreja-Ensino e o processo de secularização, aprofundado com o advento do Liberalismo, permitiu ao Estado substituir-se à Igreja como entidade de tutela do ensino, criando não apenas as condições necessárias à profissionalização dos professores, mas fazendo depender esta, em larga medida, da intervenção do próprio Estado (Nóvoa, 1995). É verdade que, com o Estado Novo e com a subida de Salazar ao poder, as fronteiras entre a Igreja e o Estado se esbateram e que a relação entre as duas instituições se caracterizou por uma grande ambiguidade. É verdade que a ação doutrinária da escola nacionalista dependia da reconciliação entre a Educação e a Igreja. É que, a par da conceção expressa de que a cultura suficiente a fornecer às crianças eram os rudimentos de saber ler, escrever e contar, evitando-se que o povo ousasse “sair da secular modorra em que viviam, mantendo-lhes cerrados os olhos e os ouvidos para os perigos do mundo exterior” (Carvalho, 2008:737,738), haveria que impor um conjunto de cânones morais que “anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretavam” (*id.,ibid.*). É do Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro Pacheco, a exortação que se transcreve de seguida:

“Não pode haver educação sem ideal. Este é a estrela que orienta. Educar é dirigir – dirigir para algum ponto, por alguma forma, a alguma luz. «Eu sou o Caminho, a Verdade e Vida», disse Jesus Cristo, indicando-nos o ideal supremo de toda a obra da educação. O ensino da doutrina cristã tradicional do País há-de obedecer ao conceito de que a religião teórica e prática não é qualquer coisa de estranho e de suplementar à vida humana, mas elemento necessário do seu todo integral e harmónico. O educador não deve, em cada sessão, exigir a resposta a mais de duas ou três perguntas do catecismo. A explicação e ilustração da sua matéria absorverão o resto do tempo consagrado à lição. No final, insistir-se-á, sobretudo, em advertências de ordem

prática, nas quais se não omitirá referência oportuna à vida cristã colectiva.” (*Decreto nº 27 603, de 29 de março de 1937, Diário do Governo, I Série, Número 72 – Anexo I*)

A concretização do “ideal” implicou a desvalorização da identidade profissional³² e social do professor. Como refere Carvalho (2008:732), a Ditadura propôs-se “acabar com a preparação pedagógica e científica dos professores, de quem muito pouco agora se viria a exigir para a execução da doutrina do ler, escrever e contar”. Esta intenção ficou patente na criação dos chamados “*postos de ensino*”, em 30 de novembro de 1931. O recrutamento dos “*regentes escolares*” desses postos dependeria tão-só da comprovação de aptidão moral e intelectual dos escolhidos. Esclarece Carvalho (*ibid.*:736):

“Por essas aldeias fora, muitas pessoas de comportamento considerado irrepreensível, e somente por esse motivo, foram nomeadas para exercerem o ensino, e os abusos cometidos foram de tal ordem que, cerca de quatro anos depois, já na impossibilidade de se esconder o que estava a acontecer, foi necessário publicar um novo decreto, com data de 28 de agosto de 1935, para se passar a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência dos referidos postos. Para não se inquirir demasiadamente da competência desses candidatos, o exame de aptidão constava de três provas escritas (Português, Aritmética, e o restante exigível no ensino primário) de meia hora cada uma, e de uma prova oral de dez minutos.”

A criação dos postos de ensino, alçada no salvatério do combate ao analfabetismo, foi alvo de grande contestação por parte dos professores primários nos órgãos próprios de imprensa, “não só por se reconhecerem moralmente feridos na dignidade da sua profissão, como por se sentirem economicamente prejudicados, pois alguns não conseguiam colocação por falta de edifícios escolares, enquanto os regentes, de certo modo, os substituíam” (*ibid.*:737).

O Regime tinha “mão pesada” sobre os professores, caso estes oferecessem alguma forma de resistência à ação diretiva e ideológica do Regime. As normas de procedimento disciplinar eram aplicáveis dentro da escola, mas também – note-se – “no meio social da respetiva zona pedagógica” (*ibid.*:742), conquanto, pela sua ação, o professor prejudicasse a direção dos serviços escolares ou o aproveitamento dos alunos. A autoridade e o controlo do Estado exerciam-se, portanto, dentro da escola e fora dela. As sanções aplicadas aos professores compreendiam: advertência, repreensão verbal ou escrita, repreensões publicadas em *Diário do Governo*, multa até 15 dias de vencimento, suspensão do exercício da atividade e vencimentos de cinco até trinta dias, suspensão do exercício e vencimento de trinta a cento e oitenta dias, inatividade de um a dois anos, com metade do vencimento ou sem vencimento algum, transferência para outro estabelecimento de ensino ou, no limite, demissão³³.

A consolidação do Estado como protagonista gestor da expansão da instituição escolar serviu o ideal do Estado-Nação. O fenómeno da escola de massas encontra-se intimamente ligado ao novo estágio da economia capitalista, estribada no objetivo da edificação

³² Usaremos, na presente dissertação, a aceção de Dubar (2006:85), para quem as identidades profissionais são um tipo de configuração Eu-Nós (relação identidade/alteridade), constituindo-se, nessa medida, como “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”.

³³ Estas sanções constam do Decreto nº 7558, publicado em 18 de junho de 1921 (ainda na I República) em *Diário do Governo*, I Série, Número 123, pelo Ministro da Instrução Pública na época, António Ginestal Machado (**Anexo II**).

de uma identidade nacional, homogénea, que corresponda aos desafios competitivos do modelo ocidental de desenvolvimento (Teodoro, 2003; Ramirez e Boli, 1987). Todavia, e paradoxalmente, a massificação originou o declínio da Escola como *santuário* onde se poderia forjar uma nação homogénea, já que a heterogeneidade contextual é conatural à escola de massas (Dubet, 2007; Formosinho, 2009). O *santuário* foi *profanado* pela massificação, levantando, designadamente, problemas de relação escola-contexto local (Formosinho, 2009). O movimento reformador dos anos 80 do século XX veio questionar a separação escola-família, que fora, no passado, condição de existência da própria escola (Silva, 2010). Sob o paradigma da educação participada, o reconhecimento formal dos pais (pais-parceiros) e das comunidades (comunidades-parceiras) na gestão do sistema escolar parece, no entanto, refletir mais a crise de legitimação do Estado como garante da qualidade do serviço educativo do que um ato de contrição da velha escola elitista. O “lugar do morto” fica, uma vez mais, reservado para o professor, isso é certo, logo que, como defende Milner (1984), se increva, nos discursos oficiais, a concepção, que funda o conceito de *comunidade educativa*, de que a Escola deve ser um problema de todos. É o mito da “*tribo educativa*”³⁴.

Vale a pena ler um extrato do artigo³⁵ de Manuel Matos, professor Associado da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto, a propósito daquilo que o autor designa por “inovações lexicais votadas a uma rápida centralidade semântica no interior da linguagem profissional, sem que, entretanto, sejam muito claros os motivos por que isso acontece”. É o caso da expressão “*comunidade educativa*”. Diz Manuel Matos:

“Se bem que, aparentemente, nada obste a que se possa usar as expressões “escola” e “comunidade educativa” como termos sinónimos, a verdade é que a postura politicamente correta aconselha a que se use, hoje, “comunidade educativa” e já não “escola”. Tudo se passa como se o tempo da “escola” fosse um tempo irremediavelmente ultrapassado, um tempo marcado pela estratificação e distinção sociais operadas pela existência da própria “escola” que, assim, aparece identificada com um espaço de transmissão de saberes e valores universais, didaticamente controláveis e eminentemente dependentes da autoridade e do poder dos professores. Esta “escola” é incompatível com a do discurso da “comunidade educativa”, que é regido semanticamente pelo princípio da inclusão, remetendo para um espaço socialmente indiferenciado, - um território comum - onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são cooperativamente partilhadas entre os vários atores educativos. [...] a escola, como instituição, já não tem legitimidade para definir, unilateralmente, o que é e não é o educativo, sendo, por isso, que se espera dos pais e das comunidades educativas um contributo institucionalizado nesse sentido; ou, dito de outro modo, o educativo e o não educativo já não se podem definir do lado de fora dos interesses privados e dos interesses sociais locais que, enquanto fonte de uma nova legitimidade educativa, aparecem como complementares e já não contraditórios.”

³⁴ No seu ponto 2, do Artigo 9.º, na Secção de Direitos do *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Anexo III)*, pode ler-se que os docentes têm «o direito à colaboração das famílias e dos demais membros da comunidade educativa [que] compreende o direito a receber o seu apoio e cooperação ativa, no quadro da partilha entre todos da responsabilidade pelo desenvolvimento e pelos resultados da aprendizagem dos alunos». A relação, assim enunciada, entre a Escola e “os demais membros da comunidade educativa”, parece adquirir força de conteúdo moral através da legitimidade da validade jurídica dos direitos dos atores (Habermas, 1997).

³⁵ Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8178&mid=2> [Consultado em 10-10-2016]

O uso da palavra “tribo” não é um assomo de estilo. O sociólogo francês Michel Maffesoli (2004), ao invés de alguns áugures que preconizam o primado do indivíduo e do individualismo como marca do nosso tempo, vê, na sociedade pós-moderna, o surgimento de uma nova forma de tribalismo cuja característica principal é a dimensão comunitária da socialidade. O *neotribalismo*, enquanto declaração de guerra ao esquema *substancialista* que marcou o Ocidente (o Estado, as Instituições, Deus, o Ser, o Indivíduo,...), originou um deslizamento do sujeito de identidade estável do tribalismo clássico, que desempenhava o seu papel no seio das suas relações contratuais, para a *persona* que desempenha vários papéis dentro de tribos infladas de simbiose fraternal e de sentimento de pertença (*id.,ibid.*). Contrariamente ao universalismo abstrato, próprio das filosofias modernas, o ideal comunitário das tribos pós-modernas assenta no retorno de uma solidariedade orgânica rizomática (reforçada pelas redes eletrónicas e pelos novos meios de comunicação interativa) que constituem uma espécie de novo “ambiente erótico” da vida social (*id.,ibid.*).

A *comunidade educativa* é uma tribo pós-moderna. A legitimidade de definir o que é ou não educativo está diluída na estrutura reticular da tribo. O perigo real – alerta Milner (*ibid.*) – é o de, nessa comunidade, todas as funções e papéis se tornarem intermutáveis e equivalentes, pois, na visão romântica da “*tribo educativa*”, todos são educadores e todos podem elucubrar e sentenciar sobre a coisa educativa, no mesmo plano cognitivo e institucional: Estado, professores, pais, alunos, colunistas de opinião, comentadores residentes em telejornais e demais agentes (*id.,ibid.*). Instalou-se um excesso de *familismo* (Montandon, 1996) e de *voluntarismo* na “*tribo educativa*”, uma inflação nociva da empáfia de “treinador de bancada” que tornou difícil encontrar um sentido para a Escola e para os saberes. E não nos referimos, apenas, aos saberes disciplinares.

Como refere Nóvoa (1995), é nos períodos de inovação educacional que se manifesta maior tendência para valorizar a ligação dos professores – o saber da experiência – aos saberes dos especialistas pedagógicos. Porém – outro paradoxo – é também nesses períodos que os saberes próprios do professor tendem a ser desvalorizados face à afirmação dos saberes dos especialistas em ciências da educação. Eis-nos, de novo, sentados no “lugar do morto”, por via do *triângulo do conhecimento* (Figura 3.3.).



Figura 3.3. – O triângulo do conhecimento (Nóvoa,1995:9)

Para ilustrar o facto de as práticas de racionalização do ensino conterem, frequentemente, elementos de deslegitimação dos professores enquanto produtores de *saber*, Nóvoa (*ibid.*) cita, como exemplos, a criação das Escolas Normais Primárias (anos 20) e das Escolas Superiores de Educação (anos 80)³⁶. Num e noutro caso, não foi permitido aos professores do ensino primário que lecionassem como formadores dos seus futuros colegas, ainda que, como refere Nóvoa (*ibid.*), se tenham criado, gradualmente, condições de reintegração.

Com efeito, os processos de formação de professores seguiram uma tendência de *academização ou universitarização* (Formosinho, 2009; Ferreira, 2008) da formação, decorrente da atribuição da responsabilidade da formação às universidades e a outras instituições do ensino superior. Se é verdade que este fenómeno introduziu benefícios, nomeadamente a valorização do estatuto da profissão docente, a consolidação das bases teóricas das práticas educativas, a produção de mais investigação em vários domínios das ciências da educação e uma maior aproximação das universidades às realidades dos outros níveis de ensino, também gerou outros efeitos associados às características organizacionais da universidade tradicional. Esses efeitos dizem respeito:

“ (...) à compartimentação disciplinar, à fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar, ao individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente, sendo, então, incongruentes com o próprio discurso académico corrente que advoga, relativamente à formação de professores e à atividade educativa nas escolas, o trabalho em equipa, a coordenação docente e a colegialidade, a interdisciplinaridade e a integração curricular, a integração comunitária da escola, etc.” (*id.,ibid.*:243)

As lógicas da academização da formação transcorrem igualmente do pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho de formação: de um lado os gestores, decisores e formadores; do outro, os “*carenciados*” de formação (*id.,ibid.*). Ainda que nem toda a formação se realize no âmbito deste sistema formal, a maioria das modalidades de organização da formação filiam-se ao modelo da “carteira de competências” baseada na acumulação de créditos, acumuláveis ou capitalizáveis. Por outro lado, todas as modalidades assentam na ideia de “*carência*”, de “*inadequação*”, de um *handicap* dos docentes e na necessidade de aquisição de competências técnicas visando a melhoria das práticas educativas e o aumento da produtividade (*id.,ibid.*). Contudo, a ênfase na dimensão técnica e individual tende a ignorar os

³⁶ O ensino normal, em Portugal, inicia-se com o funcionamento das Escolas Normais Primárias, destinadas à formação de professores de instrução primária, respetivamente para o sexo masculino (Marvila, 1862-1881), e para o sexo feminino (Calvário, a partir de 1866) (Mogarro, 2006; Carvalho, 2008). Na transição da Ditadura Militar para o Estado Novo, estas escolas passarão a ser designadas, até à sua extinção, por Escolas do Magistério Primário. Na sequência da reforma republicana de 1911, começam a funcionar, em 1915, nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, duas Escolas Normais Superiores (extintas em 1930). As Escolas Normais Superiores, inspiradas na *École Normale Supérieure* de Paris, “marcadas pela pedagogia do movimento da Escola Nova e portadoras de um carácter inovador, peça-chave num projeto educativo mais vasto, encetado pelos republicanos após outubro de 1910, fundado na crença de regenerar a Pátria por via da instrução, fabricando um cidadão novo e construindo a Nação republicana, constituíram a primeira tentativa de formar professores para todos os graus de ensino, com exceção do ensino primário geral.” (Ferreira e Mota, 2013:85)

saberes experienciais do ofício nas suas dimensões informais. Os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos, em vez de profissionais produtores e autores de um saber empírico construído reflexivamente nos contextos vivenciais da sua atividade profissional. Como refere Fernando Ilídio Ferreira (*ibid.*), a própria terminologia “*dar formação*” e “*receber formação*”, usada, amiúde, pelos agentes formadores, e encastada acriticamente nos discursos dos próprios docentes, refletem a separação entre funções de conceção e funções de execução e a separação entre espaços/tempos de formação e espaços/tempos de trabalho, desvalorizando-se a autoformação e a aprendizagem coletiva entre pares, em modalidades de heteroformação e ecoformação³⁷. Em vez de um modelo de formação desenvolvido como dispositivo de formação e de dinâmica de formatividade, tem-se uma conceção da formação de adultos trabalhada à *la* modelo escolar. Nestas condições, os professores tendem a reproduzir o conhecimento produzido pelas “autoridades científicas” no campo educativo que, em vez de contribuir para formar profissionais reflexivos com capacidade de contextualização, geram efeitos de ocultação das próprias práticas (Ferreira, 2008; Formosinho, 2009). Alguns autores (Nóvoa e Finger, 1988; Pineau & Jobert, 1989; Dominicé, 1990; Josso, 1990;) sugeriram modelos de formação baseados em abordagens biográficas (não apenas numa perspetiva pessoal, mas, também, geracional) que ponham em evidência as dimensões da experiência e do percurso dos sujeitos em formação, numa tentativa de “deslocar o registo da oferta e do consumo acrítico e instrumental da formação para um registo de produção reflexiva e emancipatória de formação” (Ferreira, 2008). Não faltam programas em que estas dimensões são contempladas, mas, como esclarece Nóvoa (1999:18), “o que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a”.

Formosinho (2009) chama, ainda, a atenção para outro risco do processo academizante prevaemente que, de acordo com o autor, tende a estabelecer uma lógica de estatuto descendente que pode levar à perceção de que a profissionalidade necessária nos outros níveis de ensino é uma versão em menor escala da profissionalidade do ensino superior. Existindo, evidentemente, grandes diferenças entre uma profissionalidade e outra, a verdade é que

“A academização tem revelado, frequentemente, que, com o decorrer do tempo, mesmo professores que inicialmente incorporaram na sua prática docente a consciência do seu papel de formador se vão remetendo, apenas, ao papel de investigadores descomprometidos com os coletivos comunitários, profissionais e organizacionais para que formam os seus alunos. [...] De um modo geral, os professores de currículo, de didática específica e de prática pedagógica assumem-se como professores-formadores. De entre estes, o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição” (*id., ibid.*:81, 82)

³⁷ Conceito desenvolvido por Gaston Pineau (1992), da Universidade François-Rabelais, de Tours (França), e que se refere à formação informal, discreta, tácita, que o sujeito recebe na interação quotidiana com o mundo social, ou, antes, com o seu *oikos*.

Ora, e como faz notar Ferreira (2008), na ausência de vinculação do discurso académico (e de outros discursos que se cruzam no campo educativo, como os dos especialistas das grandes organizações internacionais – União Europeia, OCDE, por exemplo – e, também, os discursos mediáticos, como veremos) aos contextos reais de trabalho, o saber dos especialistas tende a ser confundido com retórica. Os “excessos das linguagens dos especialistas”, como lhes chama Nóvoa (1999), parecem estar a agravar o ambiente de corrupção de mudança nas escolas.

Com efeito, desde o início da reforma do sistema educativo, com a Lei de Bases (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), Portugal tem assistido a uma sucessão de ondas de inovação que parecem orientar-se ambiciosamente para um futuro que nunca chega. A explicação para esse futuro nunca chegar reside numa necessidade insensata de continuar a correr, acreditando que, pela *lógica do desvio*, em algum momento do futuro, toda a correria terá valido a pena (Severiano e Farias, 2013). A atitude típica da *lógica do desvio* (expressão usada por Jean-Pierre Dupuy – cit. por Severiano e Farias, 2013 – para denunciar o facto de as sociedades contemporâneas terem perdido o foco das suas aquisições) é a de “*recuar para saltar mais longe*” ou, no que à realidade educativa diz respeito, “*reformatar (constantemente) para inovar*”. A Escola parece condenada ao duríssimo castigo imposto por Hermes a Sísifo. A Escola encontra-se em constante *resetting*. Na esteira de Zygmunt Bauman (2001), poucas derrotas são irrevogáveis e nenhuma vitória é final:

“Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma [vitória] deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham “prazo de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (...) Estar inacabado, incompleto e subdeterminado é um estado cheio de riscos e ansiedade, mas o seu contrário também não traz um prazer pleno, pois fecha antecipadamente o que a liberdade precisa de manter em aberto.” (*id., ibid.:74*)

Sob o paradigma da inovação permanente, as reformas e as crenças difundidas (bem patentes nos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas) de que as “boas práticas” são as práticas de Gestão e de que esta é a essência e o pancresto da ação educativa, têm produzido diversos efeitos nas subjetividades dos professores (Ferreira, 2008). Um dos principais é gerar e reforçar o sentimento de que as mudanças lhes são exteriores e de que lhes cabe, apenas, o “lugar do morto” ou, antes, o papel de atores secundários, senão mesmo o de figurantes com algumas (poucas) linhas de texto (*id., ibid.*). O ímpeto de constante *resetting* do metabolismo educativo tem favorecido, diz Ferreira (*ibid.*), a emergência de um pensamento fatalista e resignado nos professores, reduzindo o espaço e o tempo necessário para a reflexão sobre o que é efetivamente necessário mudar e para a avaliação dos impactes gerados por aquilo que foi mudado. Simultaneamente, os professores começaram a verificar que o foco do seu trabalho – o ensino – estava a ser desvirtuado por “distrações” relacionadas com tarefas burocráticas e de preenchimento de papéis. É este processo de desvirtuação e de erosão lenta das condições de trabalho e da autonomia dos professores que Andy Hargreaves (2003) designa por

desprofissionalização. A “azáfama de mudança” e a obsessão projetocrática que envolvem a profissionalidade docente “têm gerado uma mentalidade expectante e uma lógica de sobrevivência que se traduz numa maior preocupação com a encenação, o aparato e o faz-de-conta, do que com os processos educativos concretos” (Ferreira, 2008.:248).

O «delírio embriagante do “novo começo”» (Bauman, 2009:31) deu origem, especificamente no Ensino Básico e Secundário, a derivas curriculares, impondo sucessivos *resetings* na profissionalidade dos professores. Foi assim com a criação da “Área-Escola”, que preconizava “a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos”³⁸; foi assim com a disciplina de “Desenvolvimento Pessoal e Social”, que pretendia promover a “aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”⁴²; foi assim com a extinção, no Ensino Básico, da “Área-Escola” e com a criação das áreas curriculares não disciplinares de “Área de Projeto”, “Estudo Acompanhado” e “Formação Cívica”, que visavam “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”³⁹; foi assim com a introdução de provas finais de ciclo no 4º ano e no 6º ano⁴⁰; foi assim com a extinção das provas finais de ciclo no 4º ano e no 6º ano⁴¹.

Ao contrário do que a propaganda dos discursos políticos quer fazer crer, as ideias de descentralização e de modernização que esporeiam as reformas não fizeram desaparecer uma mentalidade centralista e burocrática que se mantém, na verdade, encarniçada (*id., ibid.*). Arvoradas nos valores da competitividade do mercado, da performatividade (de que os *rankings* das escolas fazem alarde) e do gerencialismo (Ball, 2003), as “boas práticas” dos professores são aferidas pelas equipas inspetivas atendendo à pretensa “qualidade” dos documentos que as escolas elaboram: “Projeto Educativo do Agrupamento”, “Plano de Ação de Melhoria”, “Projeto de Intervenção do Diretor”, “Carta de Missão do Diretor”, “Regulamento Interno do Agrupamento”, “Plano Anual de Atividades”, “Projeto de Turma” e outros. Para além destes instrumentos, passíveis de serem interpretados como decorrentes de novos modos de regulação da escola pública, ao jeito de uma gestão de tipo empresarial, assistiu-se à implementação de medidas que configuram um fenómeno de recentralização política e administrativa do sistema educativo. A este propósito, Sofia Viseu⁴², especialista em Políticas de Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, menciona duas medidas de fundo: 1) A transformação das escolas em unidades de gestão de grande dimensão – os Agrupamentos⁴³ –

³⁸ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

³⁹ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

⁴⁰ Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro

⁴¹ Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

⁴² Disponível em <http://www.fpae.pt/publication/o-gerencialismo-e-os-seus-efeitos-no-trabalho-dos-diretores-escolares-por-sofia-viseu/> [Consultado em 18-10-2016]

⁴³ Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de agosto

que, segundo a investigadora, se tornam, desse modo, mais próximas da administração central; 2) a substituição dos órgãos colegiais (antigos conselhos diretivos e conselhos executivos) por um órgão de gestão unipessoal de que o diretor é o responsável máximo.

Mas, para além dos excessos de retórica política, dos excessos das linguagens dos especialistas internacionais e dos excessos dos discursos científico-educacionais, Nóvoa (1999) assinala, ainda, os excessos das “vozes” dos professores e a pobreza correlativa das práticas associativas docentes, moldadas por um sindicalismo obsoleto que, como diz Rui Baptista⁴⁴, ainda se revê nas manifestações ruidosas das grandes massas operárias do final do século XIX. É uma “pobreza” que, segundo Dubar (2005), limita a expressão coletiva das reivindicações identitárias. O excesso das “vozes” dos professores diz respeito à tentação, a que estes cederam, de se apropriarem daqueles outros discursos excessivos, transformando-os em “vozes” próprias, numa *fuite en avant* perante as situações de desvalorização social e profissional. O resultado é o beneplácito dos professores (que se vira, frequentemente, contra eles) ao sobredimensionamento das missões que lhes são cometidas e que eles próprios, muitas vezes, se atribuem (*id., ibid.*).

Segundo Hargreaves (2003:25), os professores encontram-se, hoje, “presos” numa armadilha de interesses e de imperativos contraditórios cujas interações e efeitos estão a “dar forma à natureza do ensino, ao que significa ser professor e à própria viabilidade da atividade docente como profissão na sociedade do conhecimento”. A “armadilha” lembra outras que procurámos já “desarmar” (Figura 4.3.):

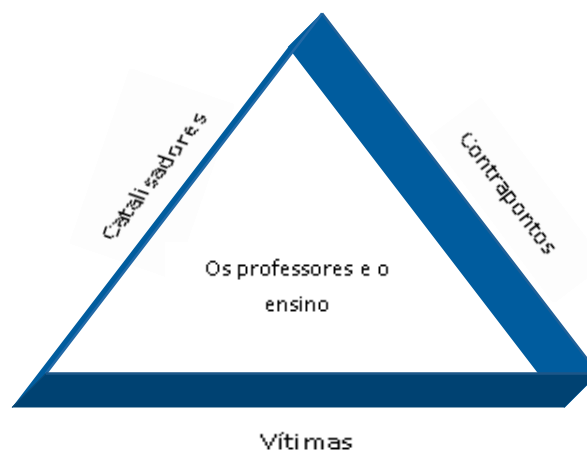


Figura 4.3. – O ensino na sociedade do conhecimento (*ibid.*:25)

Reconheçamos, seguindo, então, Hargreaves (*ibid.*), que, com a escola de massas e com a difusão mundial da escolaridade obrigatória, se tem esperado que a educação pública seja a redenção da sociedade:

“Tem-se desejado que as escolas e os seus professores resgatem as crianças da pobreza e da penúria; que reconstruam o sentido de nação nos períodos de pós-guerra; que se desenvolvam a literacia universal, enquanto plataforma para a sobrevivência económica; que preparem

⁴⁴ Disponível em <http://dererummundi.blogspot.pt/2011/01/o-sacrificio-dos-dirigentes-dos.html> [Consultado em 19-10-2016]

trabalhadores qualificados, mesmo quando lhes são oferecidos poucos empregos adequados; que promovam o sentido da tolerância entre as crianças, num mundo em que os adultos estão divididos por conflitos religiosos e étnicos; que cultivem os sentimentos democráticos em sociedades marcadas pelas cicatrizes do totalitarismo; que mantenham os países desenvolvidos economicamente competitivos e ajudem aqueles que estão em vias de desenvolvimento a adquirirem essa característica e que eliminem as drogas, acabem com a violência e reparem os pecados da geração presente, reformulando o modo como preparam as gerações futuras.” (*id.,ibid.:26*)

Nesta saga incomensurável de uma Escola transformada em último reduto da salvação das almas, os professores deverão ser, simultaneamente: *catalisadores* de toda a prosperidade e oportunidades que a sociedade do conhecimento prometeu trazer; *contrapontos* às ameaças e deformações que essa sociedade representa à segurança e à inclusão; *vítimas* dessa sociedade, na medida em que “pela competição que desencadeia e que se integra nas forças schumpeterianas de criação destrutiva, obriga a uma normalização e ao estabelecimento de *rankings* de escolas, que vai contra os próprios valores que [os professores] defendem e os força a um quadro de comportamentos paradoxal” (Pereira, 2007:495). Mas, afinal, não temos vindo a afirmar que o “lugar do morto” é um lugar paradoxal?

I.4. «SUBGESTOS» E «SUBTONS» – SOBRE OS EFEITOS DOS MEDIA

I. 4.1. O «HOMEM-MASSA» E O «LUGAR DO PRÍNCIPE»

Creemos que o assunto de que a seguir nos ocuparemos é demasiadamente humano para que possa ter sido demasiadamente afetado pela ação do tempo. Assim avisava, também, num registo visionário, José Ortega Y Gasset (1966), no seu “Prólogo para Franceses”, da obra paradigmática *La Rebelión de las Masas* (escrito entre 1926 e 1928). A monitória significa, basicamente, que os dilemas sociais que alarmavam Ortega Y Gasset, nos exórdios do século XX, não diferem substancialmente, na sua atualidade, dos que aqui se vão, agora, escarpelar.

Em *A Rebelião das Massas*, o “Zaratustra madrileno” (Assunção, 2012) chamava a atenção para a eclosão de um fenómeno que ameaçava desbaratar o maior tesouro do Ocidente: a magnífica pluralidade da grande família europeia e a sua unidade dinâmica. A ameaça, essa, residia numa forma de homogeneidade, fruto da modernidade, que lastreava, triunfante, qual moléstia, por todo o continente: o *homem-massa*. Não se trata de uma classe social, mas de uma categoria antropológica (Barreiro e Soto, 2001) na qual podem caber espécimes de todos os estratos, desde as “massas operárias” até às (pseudo-)elites intelectuais e económicas. É a categoria do “homem – médio”, fabricada pela

“ (...) mercantilização e a homogeneização da cultura de massa, pela superficialidade do entretenimento, pela invertebração das sociedades, pela desmoralização da educação, pela substituição do valor pelo preço, pela deslegitimação do passado, pelo desrespeito ao que veio antes, pela relação extractivista em relação aos produtos da cultura – o homem-massa é um bárbaro que subiu pelo alçapão da História e que vive na cultura como em estado selvagem.” (Assunção, 2012:19)

Ortega Y Gasset (Ortega Y Gasset, 1966:121) afronta ferinamente este “achado antropológico”, assim:

“Este hombre-masa es el hombre previamente vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas llamadas «internacionales». Más que un hombre, es sólo un caparazón de hombre constituido por meros *idola fori*; carece de un «dentro», de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar. De aquí que esté siempre en disponibilidad para fingir ser cualquier cosa. Tiene sólo apetitos, cree que tiene sólo derechos y no cree que tiene obligaciones: es el hombre sin la nobleza que obliga — *sine nobilitate*— snob⁴⁵.”

Este “homem sem nobreza”, que nunca se havia deparado com um “ambiente vital” (*id., ibid.*:176) aparentemente tão favorável às condições da sua existência, implantado pelo século XIX, por via das bênçãos da democracia liberal, da experimentação científica e do industrialismo, comporta-se como uma verdadeira criança mimada. O “homem-massa” debate-se pela livre expansão dos seus desejos vitais, mas mostra uma “radical ingratidão a tudo

⁴⁵ Em Inglaterra, no fim do século XVIII, as listas de residências indicavam, junto de cada nome, o ofício e classe do indivíduo. Ao lado dos nomes dos simples burgueses, surgia a abreviatura *s. nob.*, isto é, sem nobreza (*sine nobilitate*).

quanto tornou possível a facilidade da sua existência” (*id.,ibid.:178*). Ele vê-se numa paisagem cheia de possibilidades, segura, mas, de tão mimado pela sua *circunstância*, crê que essa organização material e social é tão natural como o ar que respira. As massas, plebeias ou “aristocráticas”, convenceram-se de que a “perfeição” que as inovações do século XIX trouxeram à organização de certas ordens da vida não é verdadeiramente obra de inspirações e de esforços humanos, mas, antes, *natureza*:

“Así se explica y define el absurdo estado de ánimo que esas masas revelan: no les preocupa más que su bienestar y al mismo tiempo son insolidarias de las causas de ese bienestar. Como no ven en las ventajas de la civilización un invento y construcción prodigiosos, que sólo con grandes esfuerzos y cautelas se puede sostener, creen que su papel se reduce a exigir las perentoriamente, cual si fuesen derechos nativos.” (*id.,ibid.:179*)

O homem que Ortega Y Gasset analisa habituou-se a não apelar a si mesmo, para além da satisfação que sente com as vantagens da civilização e da técnica. Tende a afirmar e a considerar como bom e melhor tudo quanto em si acha: apetites, opiniões, preferências, gostos. O homem-massa sente-se soberano da sua própria vida. Chega mesmo a crer que só ele existe e acostumou-se a não contar com os demais, sobretudo a não contar com nada ou ninguém superior a ele.

Mas, note-se: a “nobreza” a que Ortega se refere não é uma “nobreza de sangue”, estamental, hereditária. Ouçamo-lo, uma vez mais, na sua própria língua:

“Para mí, nobleza es sinónimo de vida esforzada, puesta siempre a superarse a sí misma, a trascender de lo que ya es hacia lo que se propone como deber y exigencia. De esta manera, la vida noble queda contrapuesta a la vida vulgar o inerte, que, estáticamente, se recluye a sí misma, condenada a perpetua inmanencia como una fuerza exterior no la obligue a salir de sí. De aquí que llamemos masa a este modo de ser hombre—no tanto porque sea multitudinario, cuanto porque es inerte.” (*id.,ibid.:183*)

Sempre houve “massas”, mas a grande diferença da atual, relativamente às anteriores, é a sua disposição radical para o hermetismo e a indocilidade, na medida em que o “homem-massa” acredita que se basta a si mesmo. Mas, não era isto que se queria? – questiona-se Ortega. Que o “homem médio” se sentisse dono e senhor de si mesmo e da sua vida? Então, não se estranhe que esse homem reclame todos os prazeres, imponha a sua vontade e as suas opiniões com força de lei, ache que tem mais direitos do que obrigações e se negue a toda a servidão, que não seja, portanto, dócil (*id.,ibid.*). Alain Renaut (2004:190) associa a dessacralização da *autoridade* (e.g., política, jurídica, educativa) à perda de “transcendência” conferida pela *tradição* e ao aumento das liberdades individuais:

“Mais autonomia, mas menos referências. Mais liberdade de escolha, mas menos certezas. Mais espaço de discussão, mas também mais conflitos e confrontações entre os indivíduos ou entre os grupos (...). Mais espírito crítico, mas cada vez mais dificuldade, para os diversos poderes, sem os quais não existe coexistência possível, de fazerem prevalecer os objetivos que querem atingir, quer para o bem de todas as pessoas quer para o de todas as comunidades envolvidas.”

Para Renaut (*ibid.*:108), a confusão em que nos encontramos no espaço da escola, tal como na família, “tem no seu cume de dificuldade os paradoxos da identidade democrática”:

“A cultura democrática é uma cultura de igualdade, que é, em primeiro lugar da igual dignidade de todos os seres humanos. Ela conduz a pensar o outro sob o regime do «mesmo»: a mesma dignidade, o mesmo respeito, os mesmos direitos, as mesmas liberdades. Num tal contexto, a diferença (étnica, genérica ou geracional) não pode nem deve ser reconhecida (e sabemos que ela exige cada vez mais fortemente sê-lo), a não ser num fundo de identidade partilhada – com todas as interrogações que levanta nessas condições, no entrecruzar do «mesmo» e do «outro», a noção de identidade.” (*id.,ibid.*)

Em «*The Crisis in Education*, publicado, pela primeira vez, em 1957, na revista *Partisan Review*, Hannah Arendt (2006) relacionava, também, a crise de autoridade na educação com a crise da tradição, no sentido em que, pela sua própria natureza, a educação não pode “fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efetuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição” (*id.,ibid.*:205).

Mario Vargas Llosa (2012) refere mesmo que em nenhum campo esta dessacralização da *autoritas*⁴⁶ foi tão catastrófica para a cultura como na educação:

“ O professor, despojado de credibilidade e autoridade, convertido, em muitos casos, na perspetiva progressista, em representante do poder repressivo, isto é, no inimigo a quem, para alcançar a liberdade e a dignidade humana, era preciso resistir e, até, abater, não só perdeu a confiança e o respeito sem os quais era impossível cumprir eficazmente a sua função de educador (...) perante os seus alunos (...), personificaram nele um daqueles instrumentos sinistros de que (...) o *establishment* se vale para refrear o espírito crítico e a sã rebeldia de crianças e adolescentes.” (*id.,ibid.*:80)

Llosa (*ibid.*) considera que muitos professores acreditaram de boa-fé nesta

“ (...) satanização de si mesmos e contribuíram, atirando baldes de azeite para a fogueira, para agravar o estrago, fazendo suas algumas das mais disparatadas sequelas da ideologia do Maio de 68 relativamente à educação, como considerar aberrante reprovar os maus alunos, fazê-los repetir o ano e, até, dar classificações e estabelecer uma ordem de preferência no rendimento académico dos estudantes, pois, fazendo semelhantes distinções, propagar-se-ia a nefasta noção de hierarquias, o egoísmo, o individualismo, a negação da igualdade e o racismo.”

Para Llosa (*ibid.*:82), o empobrecimento e a desordem, gerados por aqueles disparates, no ensino público, deram ao ensino particular, que terá sofrido menos estragos com a suposta revolução libertária, “papel preponderante na forja dos dirigentes políticos, profissionais e culturais de hoje e do futuro”.

Os tempos – tornemos a Ortega – são os das *correntes* e do “deixar-se arrastar” (Ortega Y Gasset, 1966:213). É diminuta a resistência aos torvelinhos superficiais que se formam na política, nas ideias, na arte ou nos costumes sociais. Por essa razão, a *retórica* triunfa mais do que nunca. Os tempos são de *nivelação*: nivelam-se as fortunas, nivela-se a cultura entre as

⁴⁶ De acordo com o *Diccionario* da Real Academia Espanhola, a autoridade, no sentido romano de *auctoritas*, designa “prestígio e crédito que se reconhece a uma pessoa ou instituição pela sua legitimidade ou pela sua qualidade e competência em alguma matéria”.

Fonte: <http://dle.rae.es/?id=4UNmzWP>

classes sociais, nivelam-se os sexos – nivelam-se os continentes (*id.,ibid.*). A vida mundializou-se e, com isto, Ortega quer dizer que “el contenido de la vida en el hombre de tipo medio es, hoy, todo el planeta; cada individuo vive habitualmente todo el mundo” (*id.,ibid.*:163). Ainda há pouco mais de um ano – escrevia Ortega, referindo-se à globalização das comunicações – os sevilhanos acompanhavam, hora a hora, através dos seus jornais populares, as desditas de uns homens junto ao Pólo. Ao largo da ardente paisagem bética – ironiza – passavam icebergues, à deriva. O mundo cresceu e, com ele, o repertório das possibilidades vitais:

“Cada trozo de tierra no está ya recluso en su lugar geométrico, sino que para muchos efectos vitales actúa en los demás sitios del planeta. Según el principio físico de que las cosas están allí donde actúan, reconoceremos hoy a cualquier punto del globo la más efectiva ubicuidad. Esta proximidad de lo lejano, esta presencia de lo ausente, ha aumentado en proporción fabulosa el horizonte de cada vida.” (*id.,ibid.*:163)

Porém, o crescimento substantivo do mundo está menos na diluição das fronteiras espaciais e temporais do que no facto de “*incluire mais coisas*”: mais coisas para desejar, para comprar, fazer, desfazer, encontrar, desfrutar, repudiar.

As atuais *performances* superam grandemente as do passado. Mas,

“No basta con admirar cada una de ellas y reconocer el record que baten, sino advertir la impresión que su frecuencia deja en el ánimo, convenciéndonos de que el organismo humano posee en nuestro tiempo capacidades superiores a las que nunca ha tenido.” (*id.,ibid.*:166)

Essas capacidades superiores estão bem patentes, por exemplo, no desenvolvimento científico. A Física de Einstein move-se em espaços tão vastos e esconsos que, comparativamente, a Mecânica Clássica de Newton parece ocupar, apenas, uma cave. “El átomo, en fin, límite ayer del mundo, resulta que, hoy, se ha hinchado hasta convertirse en todo un sistema planetario” (*id.,ibid.*). Assim, é possível compreender que, na mente do “homem-massa” se tenha criado uma fabulosa impressão de prepotência. Não obstante, ele sente-se perdido no meio da abundância. Daí – diz Ortega – essa estranha e paradoxal dualidade de prepotência e de insegurança que se aninhou na sua alma. De tanto tudo lhe parecer possível, pressente-se que é possível o pior: o retrocesso e a barbárie. Para Ortega e Gasset, o fascismo é um bom exemplo de regressão substancial. Para Ortega, trata-se de

“Movimientos típicos de hombres-masas, dirigidos, como todos los que lo son, por hombres mediocres, extemporáneos y sin larga memoria, sin «conciencia histórica», se comportan desde un principio como si hubiesen pasado ya, como si acaeciendo en esta hora perteneciesen a la fauna de antaño.” (*id.,ibid.*:204)

Nas escolas – continua Ortega – ensina-se às massas as técnicas da vida moderna, mas não se consegue educá-las, ou seja, dá-se-lhes os instrumentos para viverem intensamente, mas não “a sensibilidade para os grandes deveres históricos” (*id.,ibid.*:173); inoculam-se-lhes, a trouxe-mouxe, o orgulho e o poder dos meios modernos, mas não o espírito. O resultado está à vista:

“(…) no quieren nada con el espíritu, y las nuevas generaciones se disponían a tomar el mando del mundo como si el mundo fuese un paraíso sin huellas antiguas, sin problemas tradicionales y complejos.” (*id.,ibid.*)

Um exemplar precioso do “homem-novo”, nascido no fim do século XIX, é o *especialista* – o “homem de ciência”. Ao especializá-lo, a civilização tornou-o hermético e autossatisfeito nas suas limitações. Ainda que, dentro da sua especialidade, ele represente o oposto do “homem-massa”, na medida em que representa um *maximum* de homem qualificado, tende a querer predominar fora da sua área de especialização, movido por aquela satisfação autocomplacente e pela sensação íntima de domínio (*id.,ibid.*). O resultado é que, nesse caso, comportar-se-á como homem sem qualificação e como “homem-massa”. Na era da especialização e do desmoronamento da cultura, o que resta é, de acordo com Llosa (2012:66), uma “mistura amorfa em que, segundo o imbróglgio que iguala as inúmeras formas de vida batizadas como cultura, todas as ciências e as técnicas se justificam e equivalem”. Foi esta “mistura “ que deu origem, de resto, diz Llosa (*ibid.*:85), a muitas falácias e excessos intelectuais dos pós-modernistas. Por exemplo, a sua tendência para se proteger e ganhar para as suas teorias uma certa invulnerabilidade, utilizando, de forma irresponsável e não raras vezes inexacta e fraudulenta, a linguagem da ciência, artifício que sofreu um grande contratempo – lembra o autor – quando, em 1998, Alan Sokal e Jean Bricmont publicaram as *Imposturas Intelectuais*.

A advertência para este comportamento do especialista-sábio-ignorante, não é descabida. Diz Ortega, por seu turno, em sintonia com Llosa:

“Quien quiera puede observar la estupidez con que piensan, juzgan y actúan hoy en política, en arte, en religión y en los problemas generales de la vida y el mundo los «hombres de ciencia», y claro es, tras ellos, médicos, ingenieros, financieros, profesores, etc. (...) El resultado más inmediato de este especialismo no compensado ha sido que, hoy, cuando hay mayor número de «hombres de ciencia» que nunca, haya muchos menos hombres «cultos» que, por ejemplo, hacia 1750.” (*id.,ibid.*:219)

Ortega Y Gasset terá aqui, porventura, entrevisto o aparecimento dos atuais *opinion makers* e *fast-thinkers* (Bourdieu,1997) que, arvorados nas competências especializadas herdadas dos seus “círculos encantados de legitimidade” (Bourdieu,1983:153), produzem *fast-food de opinião*, sobre qualquer tema ou assunto, em estado frenético de tagarelice, numa proliferação impaciente de duos, trios, ensembles e coros (como diria Mário de Carvalho⁴⁷).

O “homem-massa” tranquiliza-se, na verdade, quando percebe que outros pensam por si e se encarregam de produzir um mundo fácil de compreender e livre de surpresas, isto é, um *mundo mitológico* (Innerarity, 2006). Esta dimensão mitológica da comunicação social, traduzida em *redundância*, absorve as inseguranças e as incertezas, dando ao “homem-massa” uma sensação ilusória de estabilidade para as inquietações da vida quotidiana (*id.,ibid.*).

⁴⁷ Carvalho, Mário de (2003), *Fantasia para Dois Coronéis e uma Piscina* (p.10)

“O maior rancor” – diz Rob Riemen (2012:30) – “é dirigido para qualquer coisa que seja difícil”, pelo que, “o que não puder ser imediatamente compreendido por todos é difícil e, portanto, elitista e, portanto, antidemocrático”. Onde este fenómeno é manifesto, segundo Riemen (*ibid.*), é no universo dos *mass media*, “em que até citações de pensadores e palavras difíceis se tornaram tabu”. Na sociedade do “homem-massa”, aliás, a palavra “elite” tornou-se insultuosa e se, por acaso, a ideia de que «outros “iguais” têm mais» invade os espíritos com provocações subalternizantes, o ressentimento e o rancor exacerbam-se (*id.,ibid.*). Nesta cultura social, só se pode tender para o ponto mais baixo, pois é aí que se localiza o denominador comum do “homem-massa” (*id.,ibid.*). É aí que se mitiga o rancor e o ressentimento. “É por isso” – conclui Riemen (*ibid.*) – que “o nível da educação [...] se afunda, para que «todos» possam estudar e obter um diploma”. Assim exige a tirania do *happy end* que, como escreveu Edgar Morin (2002:97), “dá uma forma imaginária sintética às aspirações vividas que adquirem consistência no *Welfare State* e na busca da felicidade privada”. O postulado do *happy end* constitui-se como uma conceção articulada da vida: é invocado para expulsar a tragédia e o fracasso e exorcizar o sentimento de absurdo dos empreendimentos humanos (*id.,ibid.*). A cultura social do “homem-massa” esforça-se, então, por climatizar a existência deste, asfixiando o absurdo e forjando um sentido para a vida, por meio da exclusão do contrassenso da morte (*id.,ibid.*). O “homem-massa” tem horror ao vazio, ao silêncio e à angústia provocada pelo facto de se sentir livre e obrigado a tomar decisões sobre o que fazer de si mesmo e do mundo que o rodeia (Strenger, 2011). É vê-lo, frequentemente, na rua com *headphones*, absorto em êxtase, desfrutando de uma “sonoplastia” alternativa à do mundo real, num ambiente controlado no espaço interior da sua individualidade. O “homem-massa” é um homem “climatizado” pelo entretenimento e pela diversão.

No campo dos *media*, e segundo Llosa (2012), esse processo de “climatização” do “homem-massa” produz uma subtil deformação da ordem das prioridades:

“ (...) as notícias passam a ser importantes ou secundárias, sobretudo, e, às vezes, exclusivamente, não tanto pelo seu significado económico, político, cultural e social, e mais pelo seu carácter original, surpreendente, insólito, escandaloso e espetacular.” (*id.,ibid.*:50)

Seguindo o mandato cultural dominante, os *media* procuram entreter e divertir o “homem-massa”, informando-o (*id.,ibid.*). Converter a informação num instrumento de diversão e espetáculo tem consequências:

“ (...) abrir, pouco a pouco, as portas da legitimidade ao que antes se refugiava num jornalismo marginal e quase clandestino: o escândalo, a inconfidência, o mexerico, a violação da privacidade, e até – nos casos piores – o libelo, a calúnia e a informação falsa.” (*ibid.*:52-52)

É claro – salienta Llosa (*ibid.*:54) – que nem todos os *media* funcionam como cataventos que decidem a sua linha editorial exclusivamente em função das sondagens das agências sobre os gostos do “homem-massa”. No entanto, “o jornal ou programa que não comungue do altar do espetáculo corre o risco, hoje, de o perder e dirigir-se, apenas, a fantasmas” (*ibid.*).

Nenhum jornal, revista ou programa televisivo de hoje – diz Llosa (*ibid.*) – pode sobreviver (conservar um público fiel), se desobedecer, de maneira absoluta, aos traços distintivos da “sociedade do espetáculo”. Mas, que *espetáculo* é este?

O *espetáculo* consiste, segundo Requena (1985), na relação entre uma atividade que se oferece e um determinado sujeito que a contempla, ou antes, na interação que surge da relação entre um *espectador* e uma *exibição* que se lhe oferece (*id.,ibid.*). A dialética entre estes dois elementos materializa-se na forma de uma relação baseada na mercantilização de uma operação de *sedução* do outro (*id.,ibid.*). A ideia de se tratar de uma relação mercantil não deve surpreender. Em *A Sociedade do Espetáculo*, Guy Debord (2012:25) entrevira o espetáculo como “o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social”. Na sociedade do homem-massa”, capitalismo, mercadoria e espetáculo estão umbilicalmente ligados (Rubim, 2002).

A sedução é, por seu turno, o exercício de um determinado poder sobre o *desejo* do outro – esta é a razão pela qual todo o poder deve espetacularizar-se, pois, na cultura de consumo do “homem-massa”, só persiste e sobrevive o poder capaz de se fazer desejar (Requena, 1985). “Espetacularizar-se” significa acionar “uma multiplicidade de dimensões – emocionais, sensoriais, valorativas e, também, cognitivas – para fabricar e dar sentido ao espetacular” (Rubim, 2002:11). Nesta medida, o “espetáculo” mediático (mas não só), tal como o vê Murray Edelman (1988), em *Constructing the Political Spectacle*, deve ser encarado como construção social e discursiva de sentido. Segundo Thompson (1998), esta mobilização de sentido por parte dos meios de comunicação de massa tem consequências relevantíssimas para a natureza e alcance dos fenómenos ideológicos, se entendermos “ideologia” em termos das maneiras como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas favorece o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação. A este respeito, diz Thompson (1998:31):

(...) a mobilização do sentido tem cada vez mais capacidade de transcender o contexto social dentro do qual as formas simbólicas são produzidas. É, apenas, com o desenvolvimento da comunicação de massa que os fenómenos ideológicos podem tornar-se fenómenos *de massa*, isto é, fenómenos capazes de afetar grande número de pessoas em locais diversos e distantes. Se a comunicação de massa se tomou o meio mais importante para a operação da ideologia nas sociedades modernas, isso deve-se ao facto de ela se ter transformado num meio importante para a produção e transmissão de formas simbólicas, e porque as formas simbólicas assim produzidas são capazes de circular numa escala sem precedentes, alcançando milhões de pessoas que compartilham pouco em comum, além da capacidade de receber mensagens mediadas pelos meios.”

Mas, como viu Marshall McLuhan (2008), na “sociedade do espetáculo”, os meios não são meros canais de transmissão de mensagens. Os meios são *a* mensagem, pois “é o meio que configura e controla a escala e a forma da ação e da associação humanas” (*id.,ibid.:22*). O que McLuhan quer dizer com esta fórmula é que cada meio, dadas as suas especificidades, interpela o recetor, enquanto ator social, com diferentes mecanismos percetivos e cognitivos que regulam

a forma como aquele vê, ouve, lê ou interpreta a mensagem a que se expõe (Campos, 2013). Numa apropriação, porventura, excessiva, da fórmula de McLuhan, Baudrillard (1991) vê nela mesmo uma implosão total do sentido dos conteúdos veiculados pelos meios e, no limite, até a própria evanescência do *medium* enquanto tal, já que *medium* e real se tornam numa “única nebulosa indecifrável na sua verdade” (*id.,ibid.*:108). Sobre o escrutínio dos efeitos dos *mass media*, porém, e sobre o alcance do aforismo de McLuhan, dedicaremos, no ponto seguinte, uma atenção com outro acinte.

Jesús González Requena (1985) construiu uma tipologia de modelos de espetáculo, considerando, como critério discriminador, a posição do espectador (o “lugar” de onde observa a representação) e as limitações impostas à sua visão por essa posição:

1. Modelo Carnavalesco – O palco é aberto, extenso, indefinido, móvel, permitindo a participação ativa do sujeito. O espectador tem, inevitavelmente, acesso a uma visão parcial, fragmentada, do espetáculo. A extensão e a indefinibilidade do palco impede qualquer ponto de observação privilegiado. Na realidade, e paradoxalmente, reside aí a sua liberdade de eleger uma trajetória – uma série sucessiva de pontos de vista – entre os infinitos possíveis. O “espaço espectacular” adquire, assim, uma configuração *excêntrica* (no sentido de um afastamento em relação a um centro). As festas populares são um exemplo deste modelo.

2. Modelo Circense ou de Arena – O acontecimento-espetáculo ocupa uma posição central em torno da qual os espectadores se dispõem, em disposição circular ou elítica. Trata-se de uma configuração espacial totalmente protagonizada e dominada pelo acontecimento-espetáculo e em que a posição do espectador é relativamente arbitrária, na medida em que a única limitação que lhe é imposta é não franquear a fonteira que delimita a centralidade da cena. Requena (*ibid.*) refere, como exemplos deste modelo, o circo romano e o circo moderno, as touradas, os jogos de futebol e os combates de boxe.

3. Modelo do Palco à Italiana – A expressão “à Italiana” alude a uma linhagem de edifícios teatrais desenvolvida em Itália, a partir de finais do século XVI, caracterizados pela oposição de dois elementos complementares: cena e sala (Carneiro, 2007). Num *teatro à italiana*, existe uma separação simbólica e material entre os espectadores e a representação, que foi progressivamente acentuada por recurso a várias estratégias, como, por exemplo, a utilização sistemática da cortina de cena (Mouro, 2011). Esta separação – diz Requena (1985) – revelar-se-ia congruente com a condenação burguesa do espaço da rua: negação de toda a desordem carnavalesca e o confinamento do espetáculo a espaços fechados, mais facilmente controláveis. O palco tem a forma de arco de círculo, em U, ou em porção de elipse, permitindo ao espectador assumir uma posição frontal. As regras da perspectiva com ponto de fuga determinam um ponto de visibilidade máxima em função do qual se concebiam os cenários – o “*lugar do Príncipe*” – destinado aos convidados de honra, o *palco reale*, em Itália (Carneiro,

2007; Mouro, 2011). O teatro moderno, a ópera, a missa e os concertos são exemplos deste modelo.

4. Modelo da Cena Fantasma – Segundo Requena (1985), este é o modelo em que se inscrevem a televisão e o cinema. Trata-se de um modelo análogo ao da cena italiana, mas, agora, o palco é um lugar “virtual” onde decorre a ação. É a posição da câmara que orienta o olhar do espectador, fragmentando, selecionando e editando o que se quer mostrar, para potenciar as reações daquele (Canavilhas, 2001).

Naturalmente, a televisão e a Internet transformaram-se numa espécie de “*media* de espetáculo totais”, uma vez que, como refere Campos (2013), abarcam um conjunto de múltiplas linguagens, códigos, conteúdos e, também, *media*:

“Na televisão, podemos assistir a um filme, a notícias, a uma exposição de pintura, testemunhar uma operação de guerra ou um concerto em direto. Na Internet, temos disponíveis a televisão e os jornais *on-line*, imagens de vídeos amadores, *sites* de artistas, galerias de arte ou museus, com as respetivas imagens.” (*id., ibid.*:60)

Requena (1985) chama também a atenção, em particular, para a tendência de a televisão fagocitar todos os outros espetáculos:

“ (...) desde la procesión religiosa al strip-tase, desde el desfile de Reyes Magos a la ópera, pasando por el fútbol, la vuelta ciclista, el teatro de câmara o el carnaval, todo tiene cabida en televisión, si bien a costa de someterse a su ferrea configuración [concêntrica] de relación espectacular.” (*id., ibid.*:41)

Não obstante as diferenças significativas entre os chamados *velhos media* e os novos *media* digitais, ao nível dos circuitos de produção, circulação e consumo (*id., ibid.*), Joaquim Fidalgo (2000), provedor do Leitor do jornal *Público*, entre 1999 e 2001, fez notar que, devido ao impacto da televisão tipicamente comercial e cada vez mais subsidiária das audiências, o tratamento da informação, por parte da imprensa escrita, submeteu-se progressivamente a critérios mais decorrentes do *infotainment* e a uma “tabloidização”:

“A prevalência do *fait-divers*, a hierarquização da informação em função de imagens fortes mais do que de conteúdos relevantes, a atenção ao “social” nas suas componentes mais imediatistas e emocionais, o gosto do picaresco ou do bizarro, o tom ligeiro, foram marcando os jornais televisivos muito à imagem da restante programação. E as preocupações de aproximação a auditórios mais vastos, subjacentes a este modelo, vêm de algum modo contagiando também a imprensa escrita, cujo suporte físico mais “pobre”, em termos visuais, é frequentemente visto como uma insuficiência a superar. Mais recursos à cor, imagens mais rasgadas, manchetes mais fortes, menos texto (e textos mais curtos), grafismos mais arejados na perspetiva do *ver* acima da *ler*, são o lado formal deste caminho de aproximação ao universo da imagem tão bem praticado pela televisão.” Fidalgo (2000:60)

Com efeito, a televisão impôs-se, não apenas pela estética do espetáculo – em que a *imagem-bully*, invasora, dramática, hiper-realista, sobrepuja –, mas outrossim, porque se “tornou num meio de informação mais rápido do que os outros, tecnologicamente apta, desde o fim dos anos 80, pelo sinal dos satélites, a transmitir imagens instantaneamente, à velocidade da luz” (Ramonet, 1999:10). Nenhum outro meio compete tão eficaz e encarniçadamente pelo “lugar do Príncipe” para o “homem-massa”. Como afirma Requena (1985), o espectador já não

se encontra no melhor lugar para ver, por beneficiar do melhor ângulo de visão, mas porque – mais do que isso – tem potencialmente acesso a *todos* os ângulos de visão, por intermédio de uma multiplicidade de câmaras que lhe dão a sensação aparente de “estar em todo o lado”, que é como quem diz, de estar plena e corretamente informado acerca da *realidade em alta definição* que lhe é exibida. Essa intimidade e proximidade com o espectador são, sobretudo, mantidas, como esclarece Sónia Sá (2015:153), através do *direto*, utilizado como valor estético-chave, pelo qual o espectador tem “a sensação da experiência do real ou da proximidade do mundo distante, numa alusão à teoria da *aldeia global* de McLuhan”.

Para cumular a pervasividade da televisão, os ecrãs e as imagens foram apropriados pelo consumidor comum, cada vez mais ativo, em plataformas diversas, na produção dos seus próprios conteúdos, imagens e sons, à guisa de repórter amador. Uma análise da prática atual do jornalismo televisivo revela essa convergência entre conteúdos profissionais e amadores: o “homem-massa” reconheceu as possibilidades e, principalmente, o poder das novas tecnologias, e entrou no espaço de produção até há pouco reservado a profissionais (*id., ibid.*). O “homem-massa” transformou-se em *self-media man*.

Recordamos aqui o “caso Carolina Michaëlis ” (um entre tantos), como exemplo de práticas deste *self-media man* amador, não raras vezes despojado de qualquer esquema normativo de referência que justifique a legitimidade social da sua ação:

«No You Tube nascia o caso Carolina Michaelis: um aluno daquela escola do Porto filmou com o telemóvel e lançou para a rede a agressão a uma professora que confiscou o telemóvel a uma aluna. A onda foi de tal forma que os gritos da estudante - "dá-me o telemóvel já!" - e dos colegas - "Sai da frente, ó peixona!", "A 'belha' 'bai' cair!" - acabaram em toques de telemóvel, vídeos remix e T-shirts.»⁴⁸

Não é o momento apropriado para nos determos sobre os efeitos das práticas do *self-media man*, este “homem-massa” deslumbrado com as potencialidades da tecnologia que tudo espetaculariza e converte em experiências sensacionais e emocionais (Innerarity, 2006). Importa, antes, realçar que o “espetáculo” da informação jornalística exige, hoje, uma *linguagem massmediática* capaz de oferecer não só uma imagem do mundo pretensamente mais completa e melhorada do que aquela que o espectador pode captar diretamente no local (Canavilhas, 2001), mas, sobretudo, uma imagem que provoque no espectador um estado de permanente reatividade emocional necessária para suscitar, em cada situação, o correspondente conteúdo e identificação emocionais (Innerarity, 2006). Na prática, essa adesão emocional é conseguida explorando a máxima “*o mundo acontece como escândalo e catástrofe*” (*id., ibid.*:42), que se ajusta, de resto, às propriedades da “sociedade de risco” (Beck, 1992), caracterizada por sentimentos de incerteza, vulnerabilidade, insegurança e medo. Segundo Innerarity (2006), os meios de comunicação social mantêm estes sentimentos permanentemente

⁴⁸ Disponível em <http://www.jn.pt/nacional/interior/caso-recordar-o-telemovel-do-carolina-michaelis-1063134.html> [Consultado em 21-11-2016]
O incidente ocorreu no dia 12 de março de 2008.

vivos, reforçando os vínculos sociais com base mais naquilo que tememos – doenças, catástrofes, acidentes, homicídios, crises – do que por uma integração positiva. O refinamento desse reforço dependerá, em larga medida, das técnicas mobilizadas para o sucesso do “espetáculo mediático”, enquanto realidade posta em cena. A televisão, especificamente, vale-se de muitas técnicas do discurso cinematográfico (Nogueira, 2010b): o *slow motion*, distendendo o tempo, para hiperbolizar os pormenores e vincar a intensidade dramática de uma situação; o *freeze*, consistindo na imobilização e projeção sucessiva de uma determinada imagem, para assinalar uma expressão facial ou um instante crítico de maior densidade dramática ou informação narrativa (ideia tão cara à fotografia); as imagens em *loop*, pois a reiteração sustenta a ideia de que “*uma imagem repetida mil vezes torna-se verdadeira*”, embora também possa ser entendida, ao jeito temerário de Christoph Türcke (2010), em *Sociedade Excitada – Filosofia da Sensação*, como uma arma que dispara continuamente imagens libidinosas destinadas a causar sensações fisiológicas semelhantes à do vício, levando as pessoas a procurarem reiteradamente o “sensacional”. Türcke (*ibid.*) fala numa *sociedade da sensação*, mas apressa-se a explicar que o epítome não sugere a entrada da Humanidade numa nova era, como fizeram os arautos da “sociedade pós-industrial”, da “sociedade de risco”, da “sociedade pós-moderna” ou da “sociedade da informação”. Essa pressão de proclamar novos tipos de sociedade – põe-se Türcke (*ibid.*) a resmonear – é, aliás, uma característica da *sociedade da sensação* e é coisa velha. O autor percorre demoradamente o caminho que nos leva do significado de ‘sensação’ enquanto *percepção*, apenas, até ao advento da modernidade, em que ‘sensação’ passou a corresponder a tudo aquilo que, hipnoticamente, *atrai* a percepção, isto é, o espetacular, o apelativo. Na verdade, o êxtase das sensações existe desde tempos imemoriais:

“Ele é (...) um dos mais antigos efeitos secundários do sacrifício. De algum modo, o coletivo humano teve de preparar o seu sistema nervoso para o costume pavoroso de arrastar os seus familiares mais próximos, sua carne e sangue, por assim dizer, para a matança, com o objetivo de suportá-la. Mas ainda não existiam drogas pesadas capazes de imediatamente entorpecer os sentidos. Desse modo, precisou-se do auxílio dos recursos do próprio corpo, precisou-se vacinar a dor com a própria dor por meio da automutilação e da automaceração, e também através de uma repetição constante de movimentos e sons rítmicos que, gradativamente, conduziram ao frenesim, de tal maneira que, por um lado, se sentia um certo padecimento em relação àquilo que acontecia com a vítima do sacrifício e, por outro, se tornava insensível e anestesiado, da melhor forma, em relação a esse mesmo sofrimento. Deve ter sido fora do comum, a princípio, o processo de autodisciplina extrema, uma vez que não se alucinava por meio de um dado estado cultural. Pelo contrário, tentou-se construir morosamente, pela primeira vez, tal situação por meio de uma das mais antigas técnicas, ou seja, a confraternização com o horror da vítima do sacrifício com o objetivo de gradativamente converter sua dor no “espinho da luxúria”. A forma original da confraternização é o triunfo extático sobre o horror.” (*ibid.*:233)

Para Türcke (*ibid.*), a violência das sensações que os *media*, hoje, proporcionam é o equivalente a uma epifania do sagrado, uma espécie de *trip* mística, muitas vezes multiplicada e amplificada por meio da técnica moderna, até se tornar irreconhecível na forma de *choques audiovisuais* administrados como injeções coletivas de micronutrientes fisioteológicos arcaicos que tornam o sistema nervoso dependente e viciado de sensações. Mas, afinal, o que é o *vício*?

“Vício é, por assim dizer, uma crença que se alça sobre a base da descrença. O viciado sabe que a substância com a qual ele se agarra não fornece um apoio verdadeiro, mas ele não tem alternativa e nela se aferra. O seu organismo “crê” na substância e não pára de exigí-la, embora ele duvide de seu efeito redentor. O vício torna evidente a dimensão fisiológica da crença e da descrença, na qual elas podem controlar seu próprio “discurso” (...)” (*ibid.*:246)

O que choca Türrcke (*ibid.*:293) parece ser a característica essencialmente conformista do *vício*, expressa nestes termos: “a disposição de uma quantidade colossal de seres humanos de se colocar diante do conta-gotas de uma aparelhagem multimidiática e deixar-se explorar neurológica e esteticamente”. Esta *exploração* resulta de uma “compulsão para emitir” que atua tanto como pressão exterior como necessidade própria (daí ser, também, um vício). Porém – salienta Türrcke – o vício é sempre algo profundamente ambivalente:

“Os viciados anseiam tanto pela substância viciante, porque eles cobiçam dela algo diferente daquilo que recebem. O vício consiste na fuga de si próprio. Ele impele para o aumento da dose ingerida, pois ele deseja parar de ser vício. [...] O exigir de mais choques, de choques audiovisuais, em doses cada vez maiores, na forma de uma *reality-TV* mais intensa, de mais *live cameras*, de cenários tridimensionais com maior plasticidade é, ao mesmo tempo, o exigir que essa maior plasticidade e realidade sejam cenários tridimensionais, ou seja, a exigência da explosão de todo um mundo de sucedâneos audiovisuais e do gozo que tais sucedâneos prometem, mas não cumprem.” (*ibid.*:294)

O “homem-massa” sucumbe, portanto, à alta pressão noticiosa do espetacular-sensação, mas esta pressão também não é um fenômeno completamente novo. Türrcke (*ibid.*:13) lembra uma brincadeira que se fazia com um jornal popular alemão (*Bild*) nos anos 1970: “*O Bild foi o primeiro a falar com o cadáver*” – dizia-se – caricaturando-se a capacidade dos repórteres “*to stay always on the ball*”, tratasse-se de acidente, crime, escândalo ou catástrofe natural. Poderíamos, decerto, substituir o *Bild*, na frase, por alguns meios de comunicação social da nossa paisagem mediática hodierna e obter, desse modo, outras enunciações igualmente façanhudas. Outorgamos, no entanto, ao leitor, a responsabilidade de aceitar tão didático e galhofeiro desafio.

O que existe de verdadeiramente novo nesta pressão noticiosa, segundo Türrcke (*ibid.*:19), faz-se sentir de três maneiras:

“ (...) [1] como pressão para a escolha imediata, numa avassaladora superoferta de notícias possíveis, de entre aquelas que sejam adequadas; [2] como pressão de impor-se, com a sua própria seleção, contra a concorrência; (...) [3] como a pressão com a qual as notícias devem ser disparadas para o público, para que possam aderir a ele e não se dissolver no fluxo de informação.”

É esta pressão que pesa sobre o jornalista que se transfere para o público, enquanto “massa”, e se transforma na “pressão existencial do aparato sensorial moderno” (*ibid.*). Sob esta pressão, o impacte das notícias ganha novo sentido literal:

“Não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma apelativa ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual tem de mobilizar todas as forças específicas do seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos.” (*ibid.*)

Ora – regressando, de novo, a Ramonet (1999) – a televisão, nomeadamente, parece ter levado de arresto alguma imprensa escrita que acredita poder “recriar a emoção sentida pelos telespectadores publicando textos (reportagens, testemunhos, confissões) que atuam da mesma maneira que as imagens, no registo afetivo e sentimental, dirigidas ao coração, à emoção e não à razão e à inteligência” (*id.,ibid.*:11).

A questão daquilo a que Bourdieu (1997:71) chama de “recuo progressivo do jornalismo de imprensa escrita em relação à televisão” é, todavia, mais complexa do que parece, à vista desarmada. Esse “recuo”, que Bourdieu (*ibid.*) associa a uma perda da especificidade da escrita, está relacionado, de uma forma mais profunda, com as tentações e pressões impostas pela “mentalidade-índice-de-audiência” (*id.,ibid.*:75), no campo jornalístico. Há lógicas de aproximação e de interpenetração – empresariais, designadamente – em jogo. Para Bourdieu (*ibid.*), são indícios desse “recuo”:

- O facto de o espaço do suplemento de televisão não cessar de crescer em todos os jornais.

- A circunstância de os jornalistas valorizarem o facto de serem empregados também pela televisão e, sobretudo, de poderem ser *vistos* na televisão, alcançando, desse modo, um estatuto de maior valor no seu jornal; sucede mesmo – diz Bourdieu (*ibid.*) – que jornalistas de televisão atingem posições importantes na imprensa escrita.

- O facto de a *agenda* (aquilo de que se deve falar, os assuntos dos editoriais, os problemas importantes) televisiva ter um peso significativo tal na opinião pública, que um tema ou caso ou debate lançado pela imprensa escrita só se torna central, quando reinventado/orquestrado pela televisão.

Segundo Bourdieu (*ibid.*:74), os jornalistas da imprensa escrita enfrentam, hoje, por conseguinte, alguns dilemas capitais:

“(...) deve-se caminhar no sentido do modelo dominante, isto é, fazer jornais que sejam quase jornais de televisão, ou é preciso acentuar a diferença, empregar uma estratégia de diferenciação de produto? É preciso entrar na concorrência, com o risco de perder pelos dois lados, de perder o público associado à definição estrita da mensagem cultural, ou acentuar a diferença?”

Neste âmbito, Joaquim Fidalgo (2000), identificou alguns tópicos de reflexão sobre as mudanças de fundo ocorridas no exercício do jornalismo em Portugal, no período 1995/1999, e que se aprofundaram, desde então. Desde logo, a reconfiguração das lógicas tradicionais de informação, devido à progressiva presença da Internet, enquanto suporte material específico que acelera e agiliza a difusão da informação trabalhada pelos *media* tradicionais. O autor recorda o momento da chegada à Internet dos jornais *Público*, *Jornal de Notícias* e *Diário de Notícias*, com as suas versões *on-line*, e a sua conversão gradual de simples duplicações dos “sócios” de papel para plataformas mais autónomas fornecedoras de serviços complementares (consulta de

edições anteriores ou de dossiers especiais, áreas abertas – debates, sondagens – à participação dos leitores, publicidade, publicação de artigos colecionáveis, como CDs, livros, etc).

Estas lógicas de interpenetração de “novos” e “velhos *media*” levantaram, inevitavelmente, a hipótese de os suportes baseados na expansão da Internet poderem aniquilar os *media* tradicionais, especialmente os jornais, tais como os conhecemos (desassossegos à laia de “*Did Video kill the Radio Star?*”). Não nos parecendo fazer sentido, agora, lançar sortes sobre o futuro e seus afeitos, invocando pretensos méritos de intuição sociológica, interessamos, antes, resguardar-nos, nesta questão, tal como faz Alexandre Sá (2002:11), na expectativa própria de quem vive numa era de transição, evitando “deslumbramentos anestésicos” e “messianismos de vistas curtas”. É preferível sublinhar uma outra perspectiva do autor, no que se refere às potencialidades dos “novos *media*” e na resistência que estas suscitaram na “sociedade do espetáculo”. Resistências, em que medida? Para Sá (*ibid.*:9), os “novos *media*” caracterizam-se pela “dispersão de uma infinidade de escolhas e pelo cultivo, no homem, de uma atitude diferente da mera passividade recetora”, mais associada aos *media* tradicionais. A esperança de que ressurgirá uma cidadania mais ativa (deteriorada, hoje, de acordo com o autor) residirá, não apenas na multiplicação das hipóteses de escolha do utilizador dos “novos *media*” e *mass media*, mas, também, na globalização da comunicação, através da Internet. Ainda que a simples multiplicação das hipóteses de escolha não signifique, necessariamente, “a multiplicação de possibilidades diferenciadas subjacentes a essas mesmas escolhas”, que é como quem diz, “várias escolhas podem surgir como múltiplas configurações do mesmo” (*id.,ibid.*), o que se pretende ressaltar é que, diante da descoberta destas possibilidades oferecidas pelos “novos *media*”, Sá (*ibid.*:10) vê a reação dos *media* tradicionais a essas possibilidades como a “eclosão de uma derradeira e desesperada operação de resistência”:

“E só uma tal resistência justifica a espiral de degradação a que, sobretudo, no âmbito televisivo, é possível, hoje, abertamente, assistir. A sociedade do espetáculo defende-se, usando, numa espécie de ação guerrilheira, qualquer recurso ou arma. Ela agarra-se a tudo, cunhando-lhe a marca do espetacular. (...) Pense-se, por exemplo, no êxito generalizado, por toda a Europa, de um programa televisivo de entretenimento como o *Big Brother*, o qual está longe de ser acidental.” (*id.,ibid.*)

E como que justificando a circunspeção epistemológica exigida na abordagem a estas matérias, Sá (*ibid.*) põe-nos em apuros, levantando uma questão problemática, mas impreterível. Se, com a Internet, se estabelece uma comunicação sem barreiras – não há limites físicos/geográficos a essa comunicação – e, com ela, desaparece/pode desaparecer, também, a identidade natural que constitui as pessoas que comunicam, será possível discutir diferenças sem haver identidades capazes de sustentar e justificar tais diferenças? Será possível “efetivamente discutir, raciocinar e criticar, estabelecer diferenças numa cidadania ativa e participante, sem partir do vínculo a identidades diferenciadoras” (*id.,ibid.*:11)?

No plano empresarial, as aproximações consistiram em alianças pontuais para partilha de serviços e até na fusão de empresas, fazendo esvanecer a dicotomia empresas produtoras de conteúdos/empresas distribuidoras/transportadoras de conteúdos. Com o fracasso, por exemplo, do CNL (Canal de Notícias de Lisboa), enquanto produto informativo, criado pela Portugal Telecom, a empresa sentiu necessidade de entregar a tutela editorial do canal à SIC (Sociedade Independente de Comunicação). Este exemplo mostra, segundo Fidalgo (2000), que, nestas dinâmicas de integração, no universo mediático, de empresas tradicionalmente catalogadas em filosofias comerciais diferentes, não é prudente ignorar a competência que o mercado reconhece a certos *media* na produção de conteúdos, incluindo os *media* escritos mais tradicionais:

“O nome *Expresso*, ou *Público*, ou *Diário de Notícias* (ou SIC, ou TSF), independentemente do que cada um desses meios traz dentro em cada edição, atingiu o estatuto de marca com créditos firmados e uma capacidade de identificação junto de audiências vastas, com o que isso tem de apetecível [e útil, em termos de “know-how”, acrescentamos nós] para as empresas distribuidoras de conteúdos – informativos ou de entretenimento.” (*id., ibid.*:56)

Contudo, mesmo a imprensa escrita de referência rende-se, por vezes, à sedução do espetáculo e aos ganhos decorrentes da utilização do espetacular como elemento de sedução. Fidalgo (*ibid.*) lembra o que sucedeu a seguir à divulgação integral, na Internet, em 1998, do famigerado “*Relatório Starr*”, relativo à investigação sobre a vida sexual do presidente Bill Clinton. O caso saltou para as páginas da generalidade da imprensa escrita ocidental, tanto popular como de referência, depois de a investigação de Michael Issikoff, da revista *Newsweek*, ter sido denunciada no *website* de Matt Drudge.

Afigura-se-nos oportuno pedir, aqui, asilo aos contributos de René Girard (1972; 1986) e à sua hipótese mimética do desejo para explicar a apropriação do espetacular pelos *media*. Um desejo que, como intuiu Girard (*ibid.*), não sendo independente do contexto social, é uma imitação do desejo do *outro*, culminando numa *rivalidade mimética*⁴⁹, processo perigosamente conflitual que se instala entre os parceiros (os *duplos*) que disputam o mesmo objeto do desejo (o *espetáculo*, neste caso). A *crise mimética*, tal como lhe chama Girard (*ibid.*), eclode pelo facto de todos desejarem o mesmo “objeto” e tende a desencadear uma escalada de *violência mimética*. Quando falamos em “escalada de violência”, estamos a propor a possibilidade de os *media*, compelidos pela rivalidade mimética, utilizarem a violência, enquanto *argumento*, para produzir choques percetivos e/ou emotivos cada vez mais significantes (Charaudeau, 2009; Jost, 2009), numa tentativa de aumentar os índices de audiências, saciando, assim, “o viciado de *Türcke*” (carente de doses sucessivamente maiores de choque). Trata-se, portanto, de uma escalada de *violência-espetáculo*. Mas que “violência” é esta?

⁴⁹ À semelhança, de resto, com o que o sucede entre as personagens Tertuliano Máximo Afonso e António Claro, de *O Homem Duplicado*: um e outro disputam a verdadeira identidade.

Gérard Imbert (1992), em *Los Escenarios de La Violencia*, lembra que o conceito surge bastante tarde no discurso social: primeiro conceptualizado pela filosofia clássica e encenado, nas suas formas simbólicas, na tragédia grega, ressurgiu, mais tarde, no século XVIII, através do conceito hegeliano de *Gewalt*, em *Ciência da Lógica* (1812), para, depois, ser teorizado por Marx e Engels, e teorizado, de novo, nos anos 60. Hoje – diz Imbert (1992:12) – o conceito aparece como uma categoria de tipo baumaniano, fluida, líquida, dependendo do entrecho social e histórico:

“A violência, como valor político, parece ter-se diluído, para reaparecer como epifenómeno para alguns, fenómeno central, metacategoria social, para outros. A violência parece estar em todo o lado; é continuamente encenada, ocupa os proscénios da atualidade, da produção *mass mediática*; proliferam tanto as imagens violentas como os discursos de rejeição da violência. (...) Violência há mais do que uma; pode mesmo dizer-se que existem tantas *formas* de violência quantas as formas de interagir em sociedade.”⁵⁰

Retomando a fórmula de Marcel Mauss (2007), Imbert (*ibid.*) considera que a violência é um “*fenómeno social total*”, não se devendo, por isso, desvincular a análise dos fenómenos de violência (a violência na escola, *e.g.*) do ambiente socioeconómico, das representações coletivas sobre a violência e do imaginário social sobre o medo, o risco e a insegurança. Uma análise transversal da realidade social, no que à violência respeita, não pode – assevera Imbert (*ibid.*) – eludir nem os contextos pragmáticos nem os discursivos dos quais emerge o discurso⁵¹ sobre a violência. Imbert (*ibid.*) constrói, então, uma tipologia de *formas* de violência:

A violência “*real*” é:

«(...) polimorfa, pode ser física ou simbólica, de índole política, social, económica, ecológica, “comportamental” ou ambiental (agressões sonoras, visuais, etc.) com graus variados de gravidade: violência corporal (que pode ou não levar a morte), violência sexual (violação física, mas também violação do pudor e da honra), violência criminal (homicídios, parricídios, infanticídios). As grandes tipologias distinguem, outrossim, entre violência criminal contra terceiros e violência [não criminal] contra si (suicídio), violência acidental (devido a erro humano ou tecnológico, catástrofes, por exemplo) e violência histórica, violência individual e violência coletiva (conflitos sociais, atentados terroristas, guerras, ...)»⁵² (*ibid.*:13)

Imbert (*ibid.*:14) interessa-se, especificamente, pelo fenómeno da violência, enquanto manifestação social, *id est*, por uma “forma de violência transversal que permeia toda a sociedade, plasmando-se em manifestações tanto privadas (e individuais) como coletivas”, privilegiando, contudo, as manifestações públicas de violência, tal como as refletem os *media*. Desta preocupação central, extrai uma outra *forma* de violência – a violência “*representada*” que, segundo Imbert (*ibid.*), pode ser tão *real* como a outra, influenciando, inclusivamente, comportamentos coletivos (na formação da opinião pública, *e.g.*). Sobre esta violência *representada*, diz-nos Imbert (*ibid.*:14-15):

⁵⁰ Tradução nossa.

⁵¹ Adotaremos, na presente dissertação, o conceito proposto por Fairclough (2001:90), para quem o discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Analisaremos, mais adiante, as implicações deste conceito.

⁵² Tradução nossa.

“É a violência tal como a representam os meios de comunicação nos seus discursos, tanto referenciais (a informação) como (re)criativos (cinema, televisão, publicidade, entre outros). É um facto discursivo e, como tal, é regido pelas suas próprias leis, cria a sua própria realidade («encena» sempre, em maior ou menor grau, a realidade objetiva, o «referente» social). (...) Violência *real* e violência *representada* nem sempre coincidem. Podem variar, de acordo com o tratamento formal dado pelos meios de comunicação à realidade (o seu grau de sensacionalismo, designadamente), o que levanta o problema dos efeitos (diretos e subliminares) dos *mass media* e a componente do imaginário coletivo que intervém neles.”⁵²

Por fim, Imbert (*ibid.*) define, ainda, uma violência *formal* que se estriba no tipo de *media* e no seu poder simbólico para representar e conferir visibilidade à realidade, ou, mais precisamente, na sua competência semiótica para se *poder ver* e de *fazer ver*. *Autrement dit*, há uma violência do próprio *meio*, intrínseca aos seus modos de construção, representação e colocação em visibilidade da realidade. A *violência-espetáculo* impõe-se, pois, não apenas através da construção de um referente (de enunciados violentos – os “conteúdos da informação”), mas também pela construção de um *discurso*, isto é, de um *modo de referenciação ou de enunciação* (espetacular), que é, antes de mais, formal.

As representações da *violência-espetáculo*, em particular, e, acrescentamos nós, da realidade *latu sensu*, “como facticidade evidente e compulsiva” (Berger e Luckmann, 2010:35), operam, no *fazer jornalístico*, a um nível semântico que, segundo Imbert (1992), se desenvolve em função de três *isotopias*⁵³: *público versus privado*, *consenso versus conflito* e *vida versus morte* (**Figura 1.4.**).

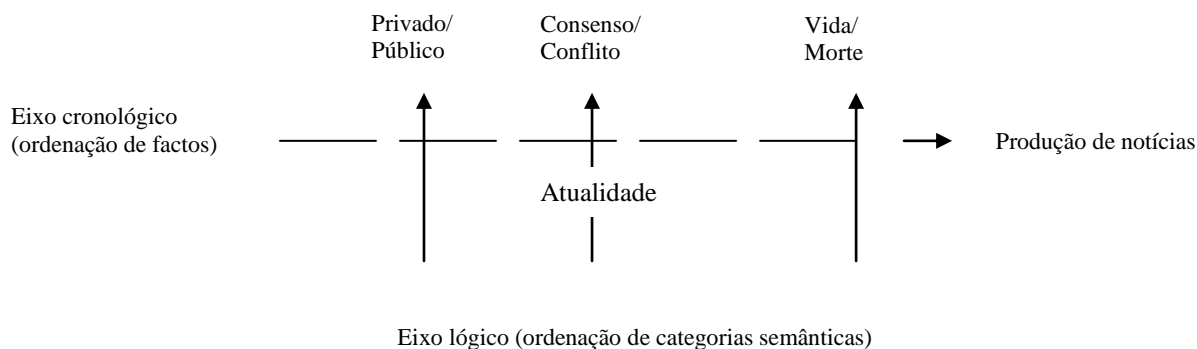


Figura 1.4. – Isotopias do *fazer jornalístico* (Imbert, 1992:101)

Deve entender-se por “factos da atualidade” “um magma informe com galáxias diferentes ordenadas em torno dos três eixos paradigmáticos, com interseções possíveis e contaminação de uns por outros (*id.,ibid.*)”. As três isotopias devem ser tomadas como estruturas amplas que podem remeter quer para universos referenciais individuais quer coletivos (*id.,ibid.*). De acordo com Gérard Imbert (*ibid.*), a categoria *Público versus Privado*, *e.g.*, pode

⁵³ “Categorias semânticas em que se apoia o relato jornalístico, que o «orientam» e que se manifestam de forma recorrente.” (Imbert, 1992:100)

ser vista como um espaço de publicidade regulador tanto dos modos de colocação em visibilidade do sujeito individual (no discurso político nos *media*, por exemplo) ou como um regime de visibilidade e de controlo social (o que pode ser visto/feito/dito). Fidalgo (2000) traz a terreiro, neste âmbito, outro tópico de reflexão, relacionado com o questionamento do papel do *media* na sua relação com a sociedade e com os cidadãos, tendo por base acontecimentos de grande impacto na opinião pública e de grande suscetibilidade em termos éticos e deontológicos. Casos como o *affaire* Bill Clinton-Monica Lewinsky, toda a dramaturgia à volta da morte de “Lady Di” e dos *papparazi*, a alegada quebra, da SIC, do embargo ao discurso de Saramago na cerimónia de atribuição do Prémio Nobel da Literatura, a transcrição, no defunto jornal *O Independente*, de uma conversa privada, à mesa de um restaurante, entre o ex-ministro Sousa Franco e um amigo, e, mais recentemente, os escândalos sexuais que envolveram Dominique Strauss-Kahn⁵⁴, as desditas do casal Bárbara Guimarães-Manuel Maria Carrilho e a publicação do livro “*Eu e os Políticos – O Livro Proibido*”, de José António Saraiva (que mereceu, de resto, um mortífero réspice de Francisco Louçã, no *Público*⁵⁵), suscitaram/suscitam, no campo jornalístico (e fora dele), preocupações de natureza ética e deontológica em torno de um fenómeno que Innerarity (2006:31) designa por *esfera íntima total*. A correlativa privatização do público e a politização do privado deu origem a uma indiferenciação entre as duas esferas, gerando “uma esfera íntima total [espetacular] que, por ser total, não é íntima no sentido tradicional e que, por estar tão fortemente personalizada, não configura um espaço público propriamente dito” (*id., ibid.*). A intimidade invade o público sem que se torne fácil determinar quem invade quem. Diz Innerarity (2006:32):

“ O privado irrompe no espaço público e é nele cultivado como tal. Isto é tão válido acerca dos proeminentes que dão a conhecer a sua vida privada como acerca das pessoas comuns que se confessam publicamente (...). Outro efeito deste processo é a personalização do político, isto é: as personagens políticas sobrepõem-se aos temas políticos e os temas políticos são tratados como questões pessoais. (...) Os temas políticos transformam-se em assuntos de imagem, sentimentos e dramas pessoais; o principal instrumento da ação política é a emoção, a simulação de autenticidade e os sentimentos pessoais comunicados pelos que detêm autoridade. Deste modo, os meios de comunicação contribuem para privatizar o espaço público de uma “sociedade encenadora.”

Pelo outro lado, a politização do privado está patente no facto de os grandes problemas públicos serem, hoje, problemas apostos à intimidade e à vida privada, de tal forma que “assuntos que, noutros tempos, se inscreviam no âmbito do privado e que até se enclausuravam na intimidade, como a condição sexual, as identidades ou as experiências religiosas, irrompem na cena pública com toda a sua força e imediatez” (*id., ibid.*:33). Neste processo de politização do privado, é “a própria identidade que se converte no único bem determinante do bem e do mal

⁵⁴ Disponível em <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-06-12-Escandalo-sexual.-Strauss-Kahn-absolvido-no-julgamento-final> [Consultado em 09-12-2016]

⁵⁵ Disponível em <http://blogues.publico.pt/tudomenoseconomia/2016/09/19/o-jornalista-que-enoja-o-jornalismo-e-a-decencia/> [Consultado em 09-12-2016]

políticos” (d., *ibid.*:35), o que, chãmente, significa que quem discorda da «nossa» política, está contra a «nossa» identidade.

Rematemos esta questão, reiterando Imbert (1992:105):

“Mais do que nunca, tudo é discutível, nada escapa à tirania do visível. Há uma *violência do meio* que consiste em negar o secreto, manifestando-se, assim, o que poderíamos chamar, tal como fez Baudrillard, de *obscenidade social*, em que se diluem as categorias, se anula a representação numa hiper-representação em que «tudo desaparece por proliferação, por contaminação, por plethora».”⁵⁶

A isotopia *consenso versus conflito* regula o discurso político, articulando-se com a categoria da *negociação*. Esta negociação, segundo Imbert (*ibid.*), pode ser coletiva ou individual, estática (vista como relação de força /dominação) ou dinâmica (relação de interação/negociação). Imbert (*ibid.*) desenvolve aqui a função dos elementos neguentrópicos⁵⁷ que tornam possível o consenso construído pelo fazer jornalístico. O autor vê a informação como “um processo de neguentropia que, através da emissão de signos e discursos, conjura, a seu modo, a ordem dominante” (*id.,ibid.*:100). Conjurar a ordem implica tornar os objetos sociais visíveis, mas *previsíveis*, integrando-os numa sequência de factos que nasce do cruzamento de um eixo sintagmático (pelo qual se estabelece uma ordem cronológica) e de outro, paradigmático, que estabelece uma ordem lógico-simbólica, *id est*, uma elaboração de representações, de acordo com uma ordem categórica (**Figura 2.4.**).

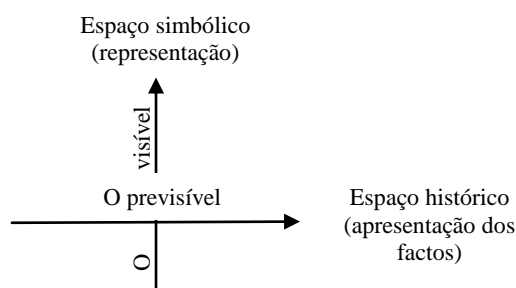


Figura 2.4. – Eixos de produção neguentrópica da informação (Imbert, 1992:106)

O discurso jornalístico de referência, em teoria, não deveria – diz Imbert (*ibid.*) – assumir o conflito como rutura da Ordem, ao invés da imprensa sensacionalista (fascinada pelo caos, pelo imprevisível, pelo monstruoso, pelo *fora de série*). Supostamente, a mitigação da carga subversiva do conflito teria um carácter *preventivo*, consistindo em prevenir a desordem, inscrevendo-a numa (ordem) narrativa lógico-simbólica, frequentemente assumida pelos atores político-institucionais referenciados como garantes da *ordem*. O conflito e a violência deveriam

⁵⁶ Tradução nossa.

⁵⁷ “O «elemento neguentrópico» significa «aquele que contribui para o equilíbrio e para o desenvolvimento organizacional».”

Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/entropia-e-neguentropia/19441> [Consultado em 10-12-2016]

converter-se em objetos “toleráveis” e “consumíveis”, racionalizando-se as suas manifestações através de um discurso institucional (o “discurso da razão”, com as suas conotações deônticas).

Mas – contrapõe Imbert (*ibid.*:104) – o discurso jornalístico “está condicionado pelo *indizível*, de alguma maneira *a parte maldita* do discurso social: o (moral ou socialmente) inconfessável, o proibido, o inefável...”. “Os três «esses» - sangue, sexo, sensacionalismo – representam, paradigmaticamente” – diz Imbert (*ibid.*) – “o *fazer* inconfessável: o sangue e o sexo são o *proibido*; a morte, o *inefável*”⁵⁸. E, não raras vezes, a imprensa “séria” cai também na tentação do *indizível*, do fascínio que exerce tudo o que escapa ao domínio do confessável:

“ (...) são as *figuras do secreto* nas suas diferentes figurações: a intimidade (veja-se o debate sobre o boato nas revistas da atualidade), o conflito (familiaridade do acidental, tanto na sua dimensão natural como humana), a morte (omnipresença da morte como imaginário sem que possa ser reivindicada como valor)⁵⁸.” (*id.,ibid.*:105)

«Bad news are good news», lembra Imbert (*ibid.*), invocando um dos princípios do catecismo do “bom jornalista”. A informação e o entretenimento, nas suas vertentes do inconfessável, do proibido e do inefável, constituem as matérias-primas daquilo que Hermann Broch (cit. por Romano, 2006:91) designa por “*indústria da tensão*”, que impõe a legitimidade do conflito e do espetáculo quotidiano do sacrifício humano (o preço a pagar, segundo Imbert (*ibid.*), pela ordem informativa moderna). O *ideal sacrificial humano* obedece a uma lógica catártica de compensação, segundo a qual assumir (através da ritualização do conflito e da morte) umas *quantas* mortes (as “pequenas mortes”, como lhes chama Imbert (*ibid.*:143)) protege a comunidade de uma *outra* morte, mais inquietante, porque mais difusa, extensa e irreversível: “a morte *maiúscula*, a morte do social” (*id.,ibid.*). Perante a ameaça da atomização e da dissolução do social, a informação jornalística deveria manter uma espécie de consenso factual, através de um pacto informativo em que o discurso institui o seu próprio ritual de mostraçã do conflito, da violência e da própria morte (*id.,ibid.*). Na verdade, os *mass media* necessitam dessa *soundtrack* de conflito e violência que preenche a sua agenda informativa e traz consigo sideração, embora tenha de censurar essa violência em nome da racionalidade (Baudrillard, 1991; Imbert, 1992). Mas até que ponto – interroga-se Imbert (*ibid.*) – o espetáculo (do conflito e da violência) pode superar essa “morte social”? É o próprio autor quem responde:

“ Assim como se faz a medicalização da morte nas práticas sociais, que lhe denega qualquer sentido social, produz-se, através dos *mass media*, uma «informatização» da morte que, mediante a sua encenação permanente, a rejeita como facto irreduzível, mistério natural e escândalo moral, reduzindo-a a não ser mais do que um *sucesso*.”⁵⁹ (*id.,ibid.*:145)

O *lugar do Príncipe* é uma armadilha. A condição que parece legitimar o privilégio de ocupar tão cortejado trono faz-nos esquecer, por instantes, que o *lugar do Príncipe* e o *lugar do morto* são, afinal, o anverso e o reverso da mesma ilusão forjada pelos *media*: a de que a

⁵⁸ Tradução nossa.

⁵⁹ Tradução nossa.

realidade está, ao mesmo tempo, suficientemente distante de nós, para que não nos atinja com os seus meteoritos de perigos e ameaças, mas suficientemente próxima, identificada, calibrada, ritualizada, para que dela possamos construir uma narrativa lógico-simbólica que nos poupe à sua temível complexidade e aleatoriedade e nos faça crer que podemos escapar-lhe quando quisermos.

I. 4.2. O “TERCEIRO PASSO” – IDEOLOGIA E OPINIÃO PÚBLICA

O “homem climatizado” é um nefelibata. Tal como Tertuliano Máximo Afonso, sente-se ameaçado na sua ipseidade quotidiana (Santos, 2014). A abertura ao incerto, à cacofonia da exterioridade e, mais ainda, à possibilidade de se ver duplicado endogena e exogenamente, transforma-se num proceloso estranhamento (*id.,ibid.*). É povável que o “homem climatizado” não pertença “ao número dessas pessoas extraordinárias que são capazes de sorrir até quando estão sozinhas (...), de uma exagerada consciência da transitoriedade da vida, de uma incurável perplexidade perante os autênticos labirintos cretenses que são as relações humanas”⁶⁰. Ou talvez o “homem climatizado” tenha acedido a uma revelação surpreendente, acaso medonha, acerca de si e dos outros, quando se apercebeu que estes são também espelhos, simultaneamente, reflexivos e projetivos (Santos, 2014): “És, apenas, uma cópia do padrão totalitário que a sociedade atual te obriga a reproduzir!” (*id.,ibid.*:1457).

Alguma atenção, contudo, este “homem climatizado” deve ter prestado ao que se tem dito sobre “totalitarismos”. Deve ter ouvido dizer, certamente, que

“(…) fugindo à realidade, as massas pronunciam um veredicto contra um mundo no qual são forçadas a viver e onde não querem viver, uma vez que o acaso é o senhor supremo deste mundo e os seres humanos sentem essa necessidade de transformar constantemente as condições do caos e do acidente num padrão humano de relativa coerência.” Arendt (1998:401)

Deve ter ouvido dizer que a propaganda totalitária costuma prosperar nesse clima de “*fuga da realidade para a ficção*” (*id.,ibid.*) e que

“(…) entre enfrentar a crescente decadência, com a sua anarquia e total arbitrariedade, e curvar-se ante a coerência mais rígida e fantásticamente fictícia de uma ideologia, as massas provavelmente escolherão este último caminho, dispostas a pagar, por isso, com sacrifícios individuais – não porque sejam estúpidas ou perversas, mas porque, no desastre geral, essa fuga lhes permite manter um mínimo de respeito próprio.” (*id.,ibid.*:402)

Deve ter ouvido dizer , ainda, que o sucesso ou o fracasso de uma ideologia, em “circunstâncias totalitárias é, em grande parte, uma questão de Opinião Pública organizada e aterrorizada” (*id.,ibid.*:438). Mas que tipo de Opinião Pública apoiaria uma sociedade onde não há verdadeiramente sujeitos singulares, mas uma *massa*, essa espécie de forma de sociabilidade, resultante de uma certa “desfiguração do público”, que se impõe como padrão das relações de interdependência entre os indivíduos (Esteves, 1997, 2011:226)? Uma Opinião Pública “totalitária”? Mas, o que é a Opinião Pública?

⁶⁰ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 214

As dificuldades inerentes à elaboração teórica do conceito refletem um metamorfismo conceptual cujos efeitos Lippmann (1998:253) traduziu de forma sugestiva:

“Sendo suposto ela constituir a mola principal das democracias, seria razoável esperar encontrar sobre a mesma uma vasta literatura. Mas não é assim. Existem excelentes livros sobre governos e partidos, isto é, sobre a maquinaria que regista as opiniões públicas, após formadas. Mas, quanto às fontes das quais emergem, aos processos da sua formação, existe muito pouco. De um modo geral, a existência da força designada por Opinião Pública é, simplesmente, dada como adquirida.”⁶¹

Hoje, porém, parece conhecer-se melhor os processos de “fabricação” da Opinião Pública, se atendermos ao posicionamento crítico (ou cético) de certas correntes que associam ao regime democrático de opinião uma indústria insidiosa de manipulação e formação da consciência, assente na “estética da mercadoria” pós-moderna (Haug, 2005; Romano, 2006). Esta estética, que “determina, em tudo, o valor de troca, gangrenando o valor de uso das coisas” (Marshall, 2007:4), promove a “opinião-mercadoria”, que descreve e prescreve o “mundo social”, disseminando-se, de forma parasitária, através dos *media* (Haug, 2005). Pierre Bourdieu alertou para esta “fabricação”, no artigo *L’opinion publique n’existe pas*, publicado em 1973, em *Les temps modernes*, e recuperado, depois, em *Questions de Sociologie*, em 1984. Aí, denunciando a objetivação da opinião pública pelas empresas de sondagens, manifestamente convertidas em instrumentos de ação política, Bourdieu contesta os postulados da *sondacracia*, para estear a ideia de que a opinião pública não existe, pelo menos na forma que lhe outorgam os que defendem a sua existência (Bourdieu, 2003)⁶². A capacidade de produzir uma opinião depende do capital cultural dos indivíduos e este não se encontra distribuído homogeneamente pela sociedade, pelo que mais do que uma opinião pública, existe um espaço social dominado por um conjunto de “representantes” e “substitutos” “que falam sempre em nome dos outros e continuam, desse modo, a roubar-lhes a própria palavra” (Baudoin, 2000:238). Estes agentes utilizam os *media* para criarem um *artefacto* que corresponde a uma “*vontade geral abstrata e aparentemente consensual*” (Brotas, 2004:5), sem rosto, e cuja função “é dissimular que o estado da opinião, num momento dado do tempo, é um sistema de forças, de tensões, e que não há nada mais inadequado para representar o estado da opinião que uma percentagem” (Bourdieu, 2003:235). Dito de outra maneira, esse *artefacto*, estrategicamente forjado, pretende “impor a ilusão de que existe uma opinião pública como reunião puramente aditiva de opiniões individuais”, qualquer coisa como a média aritmética das opiniões ou a *moda* da opinião (*id.*, *ibid.*). O que existe, na verdade, diz Bourdieu (*id.*, *ibid.*), são

(...) opiniões constituídas, mobilizadas, grupos de pressão mobilizados em torno de um sistema de *interesses* (...) e, por outro lado, disposições que, por definição, não são opinião, se se

⁶¹ Tradução nossa.

⁶² Bourdieu questiona os postulados que, segundo ele, estão implícitos na pretensa legitimidade dos inquiridos de opinião: 1) o pressuposto de que a produção de uma opinião está ao alcance de todos; 2) a ideia de que todas as opiniões se equivalem; 3) a assunção de que existe um consenso sobre as problemáticas acerca das quais se inquire e, por conseguinte, sobre as perguntas que merecem ser feitas.

entender, por isso, (...) qualquer coisa que se pode formular em discurso com uma certa pretensão à coerência.”

A Opinião Pública, entendida, pois, como unidade indivisível, dotada de autonomia política, não existe, por via da sua relação de dependência com o Estado e da subjugação a uma ficção estatística que a conduz a um esvaziamento moral enquanto instância social (Esteves, 1997).

Mas se a Opinião Pública, percebida como conhecimento consciente e partilhado, incidindo sobre coisas públicas, não existe, é porque, como sugere Fernandes (1999), também não existe um *espaço público*, enquanto arena livre (à guisa habermasiana) de confronto racional de argumentos, de acesso (idealmente) universal, e em que as desigualdades sociais são neutralizadas. Existem *espaços* de fluxos comunicacionais em rede, plurais, diferenciados e específicos, onde atuam agentes que definem o que deve ser tornado visível, publicitável, enfim, público (Habermas, 1997; Fernandes, 1999). A divisão, a heterogeneidade e a “irracionalidade” do espaço público democrático são sintomas da crise do modelo liberal da Opinião Pública, mas são, outrossim, o resultado das condições sociais que configuram a modernidade líquida (Ferry, 1989; Esteves, 1997; Bauman, 2001). De entre estas condições, destacam-se duas, que se entrecruzam intimamente nos processos de formação da Opinião Pública (Esteves, 1997): o modelo político da democracia de *massa* e a intensificação dos fluxos de informação e comunicação através dos *media*. Assim,

“(...) a Opinião Pública, hoje, é, essencialmente, uma opinião de massa, constituída já não verdadeiramente por públicos, como em épocas anteriores, mas sim por esta nova sociabilidade a que damos o nome de *massa*, formas de agregação social dos indivíduos que têm por base relações sociais frágeis, superficiais e burocratizadas.” (*id.*; *ibid.*:2)

Ora, é já amplamente reconhecido que os meios de comunicação desempenham um papel decisivo na percepção que as pessoas formam da realidade e que a tese dos efeitos mínimos dos meios de comunicação, assente na hipótese desses meios como mero reforço da Opinião Pública, já não é sustentável (Noelle-Neumann, 2009). Se existe uma Opinião Pública, ela é, antes de mais, mediada pelas narrativas mediáticas que, através de um vasto repertório de imaginários, cenários, ideias e representações, influenciam os modos como fantasiamos o mundo e construímos a realidade (Campos, 2013). Se pretendermos examinar a relação entre os processos de formação da Opinião Pública e os *media*, dever-se-á colocar a tónica nos mecanismos através dos quais se constrói e atribui *sentido* ao mundo (*id.*, *ibid.*).

Apesar de, como atrás se disse, a comunicação de massas se ter tornado no fator principal de transmissão e propagação da ideologia nas sociedades modernas (Thompson, 1998), é de obrigatória proibidade intelectual não desacatar o facto de que, enquanto “*sentido ao serviço do poder*” (*id.*, *ibid.*:31), a ideologia “opera numa variedade de contextos da vida quotidiana, desde as conversações informais entre amigos, até às declarações ministeriais no horário nobre da televisão” (*id.*, *ibid.*). Por outro lado, esclarecer, capazmente, se determinadas

mensagens mediadas pelos meios de comunicação são ou não ideológicas, requer um referencial de metodologia interpretativa sistemática (que procuraremos explicitar e desenvolver mais tarde), evitando-se, como refere Thompson (*ibid.*), desregramentos sediciosos que tendem a partir do princípio de que certas (senão todas) as mensagens da comunicação de massas são ideológicas e eficazes no mundo social.

Assumindo, simplesmente, alinhados com Teun A. van Dijk (1996a:18), que as ideologias são “sistemas que sustentam as cognições sociopolíticas dos grupos”, convirá, ainda assim, proceder a algumas circunscrições teóricas e conceptuais. Chamemos-lhes precauções de bom senso. Mas porque é necessário tornar claras as linhas com que se cose um enredo com veleidades académicas, assumimos, tal como Thompson (1998:90), o pressuposto de que apenas são ideológicas as formas simbólicas que “servem para estabelecer e sustentar relações *sistematicamente assimétricas*⁶³ de poder”, delimitação que confere especificidade ao fenómeno da ideologia, distinguindo-o da circulação das formas simbólicas em geral. Interessar-nos-ão, portanto, os modos como a mobilização de sentido opera no espaço intersubjetivo que se cruza, de algum modo, com o poder, não obstante reconhecermos, também, que as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas de outras maneiras (*id.,ibid.*). Mais concretamente, e tal como Thompson (*id.,ibid.*), deveremos centrar-nos numa interpretação dos efeitos sociais dos usos (indissociáveis, a nosso ver, da reprodução de relações de poder e de dominação) de certas formas simbólicas mediáticas na “fabricação” da identidade docente.

Munamo-nos, desde já, porém, de um salvo-conduto: “uma interpretação não é uma prova” (*id.,ibid.*:94). Estamos, como refere Thompson (*ibid.*), no domínio do volátil, “no campo da mudança de sentido e das relativas desigualdades, da ambiguidade e do jogo de palavras, de diferentes graus de acessibilidade, da deceção e da autodeceção, do ocultamento das relações sociais e do próprio processo de ocultamento”. Citando Thompson (*ibid.*:95), uma vez mais, abordar um campo assim encriptado, na expectativa de apresentar análises inconcussas, “é como usar um microscópio para interpretar um poema”. Mas uma interpretação impugnável não significa que foi forjada no capricho ou na arbitrariedade:

“ Podem existir boas razões para oferecer uma interpretação particular e aderir a ela, razões que podem ser muito convincentes em determinadas circunstâncias, mesmo que elas não sejam, de forma alguma, conclusivas. Uma interpretação pode ser plausível, e consideravelmente mais plausível, do que outras interpretações, sem pressupor a exclusão de toda a dúvida; há um grande espaço no espectro entre demonstração incontestável e escolha arbitrária, e a interpretação da ideologia, como todas as formas de interpretação, jaz na região intermédia.” (*id.,ibid.*)

O potencial crítico da interpretação da ideologia pode acender incómodos e prurigenos. Se a interpretação da ideologia “está metodologicamente predisposta para estimular uma reflexão crítica sobre as relações de poder e dominação” (*id.,ibid.*:38), ela acaba por “tocar nos nervos do poder” (*id.,ibid.*), expondo as posições dos que mais (e dos que menos) beneficiam

⁶³ Grifo nosso.

das relações sociais e os mecanismos geradores das assimetrias de poder nessas relações. Mas a interpretação da ideologia pode também capacitar os indivíduos para aquilo que Thompson (*id., ibid.*) denomina “transformação interpretativa da doxa”, o que, trocado em miudezas, significa habilitar esses indivíduos para uma melhor compreensão crítica das atitudes e das suas crenças e, nesta medida, contribuir para um processo de autoformação e autocompreensão. Essa “transformação” deveria concorrer, presumivelmente, para a formação de uma Opinião Pública mais esclarecida, não fora o ceticismo das abordagens que se mostram atentas às ambiguidades de que a Opinião Pública se reveste hodiernamente, apontando-lhe, essencialmente, a função de mero “dispositivo de seleção temática, de extrema utilidade funcional para fins de decisão política” (Esteves, 2010:26,27). Acolhemos que a Opinião Pública seja uma “*ilusão bem fundamentada*” (como dizia Durkheim (1982), referindo-se à religião), mas Lippmann (1930:39) terá sido um pouco mais descomedido quando afirmou:

“The individual man does not have opinions on all public affairs. He does not know how to direct public affairs. He does not know what is happening, why it is hapenning, what ought to happen. I cannot imagine how he could know, and there is not the least reason for thinking (...) that the compounding of individual ignorances in masses of people can produce a continuous directing force in public affairs.”

Talvez mais descomedido, ainda, quando disse:

“We must assume that a public is inexpert in its curiosity, intermittent, that it discerns only gross distinctions, is slow to be aroused and quickly diverted; that, since it acts by aligning itself, it personalizes whatever it considers, and is interested only when events have been melodramatized as a conflict. The public will arrive in the middle of the third act and will leave before the last curtain, having stayed just long enough perhaps to decide who the hero is and who the villain of the piece.” (*id., ibid.*:65)

Ou talvez não tão descomedido quanto isso. Afinal, todas as ilusões, como nos truques de magia, alimentam-se dessa convicção desacomodada do espectador de que “está a ver tudo”, de que é capaz de discernir todas as manobras do ilusionista, em toda a sua subtileza e manigância, desde o início, quando este mostra um vulgar baralho de cartas ou outro objeto, aparentemente real e não adulterado (podendo até pedir ao espectador para inspecioná-lo, como prova de boa-fé), até ao momento em que o espectador se vê maravilhado pelo “*Terceiro Passo*”⁶⁴ e se sente ridiculamente enganado na sua presunção. Quando o “mágico” toma o vulgar objeto e faz com ele algo extraordinário, o espectador está à procura do “segredo”, mas não o encontrará, pois, na verdade, não está a *ver* verdadeiramente e, em rigor, o espectador não quer realmente saber o segredo – ele quer ser enganado.⁶⁵ Contudo, depois do “Terceiro Passo”, e apesar de se sentir enganado, o espectador conforta-se com a ideia de que não foi o único a ser

⁶⁴ *The Prestige*, filme de 2006, realizado por Christopher Nolan.

⁶⁵ “Cutter: (...) The second act is called "The Turn". The magician takes the ordinary something and makes it do something extraordinary. Now you're looking for the secret... but you won't find it, because, of course, you're not really looking. You don't really want to know. You want to be fooled.” – *The Prestige* (Christopher Nolan)
Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0482571/quotes>

enganado. Ele sabe que pertence a um vasto grupo de *ludibriados* e consola-se com a admirável função integradora, assegurada pelo “Terceiro Passo”, da identidade desse grupo.

A função de integração social da ideologia, ou antes, nas palavras de Geertz (2008), a função de criação de uma *consciência coletiva* (a despeito de esta ser ou não digna de crédito), implica considerar a ideologia como uma dimensão relacionada com a identidade cultural de um grupo (Correia, 2010), caracterizado por padrões de significado que não são mais do que *diagramas* para a organização dos processos sociais e psicológicos. Esta perspetiva da interpretação da ideologia pode ajudar, segundo Geertz (2008), a superar as limitações associadas às principais abordagens ao estudo dos determinantes sociais da ideologia: a teoria do *interesse* e a teoria da *tensão*:

“Para a primeira, a ideologia é uma máscara e uma arma; para a segunda, um sintoma e um remédio. Na teoria do interesse, os pronunciamentos ideológicos são vistos contra o pano de fundo da luta universal por vantagens; na teoria da tensão, contra um pano de fundo do esforço crónico para corrigir o desequilíbrio sociopsicológico. Na primeira, os homens perseguem o poder; na segunda, eles fogem da ansiedade. (...) Os defeitos principais da teoria do interesse residem na sua psicologia demasiado anémica e na sua sociologia excessivamente musculosa. Ressentindo-se de uma análise desenvolvida da motivação, ela tem sido forçada, constantemente, a oscilar entre um utilitarismo estreito e superficial, que vê os homens impelidos por um cálculo racional da sua vantagem pessoal conscientemente reconhecida, e um historicismo mais amplo, porém não menos superficial (...) A ideia clara e distinta da qual parte a teoria da tensão é a má integração crónica da sociedade. [Todos os grupos sociais] estão crivados de antinomias insolúveis: entre a liberdade e a ordem política, a estabilidade e a mudança, a eficiência e a humanidade, a precisão e a flexibilidade, e assim por diante. [E dado que] a maioria dos homens vive vidas padronizadas de desespero, [então] o pensamento ideológico é visto como (uma espécie de) resposta a esse desespero, [como] uma “saída simbólica” para as perturbações emocionais geradas pelo desequilíbrio social.” (*id., ibid.*:113-114)

Ver, portanto, a ideologia como um campo de batalha, em que a ação social se resume a uma luta infundável pelo poder, ou vê-la como uma “doença” que exige diagnóstico pode – diz Geertz (2008:113) – desviar “a atenção do papel que as ideologias desempenham ao definir (ou obscurecer) as categorias sociais, ao estabilizar (ou perturbar) as expectativas sociais, ao manter (ou desmantelar) as normas sociais, ao fortalecer (ou enfraquecer) o consenso social, ao aliviar (ou exacerbar) as tensões sociais”.

Não desprezamos a admoestação de Geertz (*ibid.*), e, como tal, julgamos mais produtiva uma abordagem do papel da ideologia numa zona de interseção entre a *teoria do interesse* e a *teoria de tensão*⁶⁶. Aliás, como Teun A. van Dijk (1996a) deixa claro, também não é razoável partir do princípio de que as ideologias são necessariamente ‘negativas’ ou ‘falsas’ e de que apenas os grupos dominantes detêm ideologias para legitimar o seu poder ou a sua posição dominante. Os grupos “dominados” podem também organizar-se em torno de ideologias que apelam à resistência e à mudança.

Geertz (*ibid.*) parece, contudo, desvalorizar imoderadamente a função de *distorção* da ideologia, isto é, ideologia enquanto “corpo de crenças que oculta a dominação implícita à

⁶⁶ As tensões sociais não resultam, amiúde, de relações conflitantes de interesses de vários atores?

correlação de forças vigente” (Correia, 2010:10). Para Thompson (1998), essa *distorção* é efetivamente um (não o único) *modus operandi* da ideologia que pode ser expressa através de diferentes estratégias.

Uma dessas estratégias é a *eufemização*: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a suscitar valorações positivas ou negativas. Bourdieu (1997:167), no seu típico registo “*a riddle wrapped in a mystery inside an enigma*”, diz, do eufemismo – figura estilística próxima da perífrase – que consiste em “dizer tudo, dizendo o que não se disse”, permitindo uma *economia* de bens simbólicos, no sentido vulgar do termo. Thompson (1998:84) dá exemplos concretos:

“(…) a supressão violenta de um protesto é descrita como “restauração da ordem”; a prisão ou o campo de concentração é descrito como um “centro de reabilitação”; desigualdades institucionalizadas, baseadas em divisões étnicas, são descritas como “desenvolvimento paralelo”; trabalhadores estrangeiros sem direitos de cidadania são descritos como “trabalhadores hóspedes”.”

Ampliemos o leque de exemplos. Deolinda Machado (2005) diz que “o toxicodependente rouba”, mas o “o rico ou o poderoso desvia fundos”. Referindo-se à detenção, em junho de 2015, em Luanda, dos quinze ativistas angolanos, o editorial do *Público*⁶⁷ explica que a polícia angolana “recolheu” os referidos ativistas e questiona-se: «Passará um cidadão angolano crítico do regime a “provocador a soldo do estrangeiro”? Passará um espancado a “fisicamente corrigido”? Passará um morto a “ausente por tempo indeterminado”, como algures já sucedeu na inexplicável burocracia portuguesa?» Bagão Félix⁶⁸ considera que “hoje, quando se quer despedir, diz-se que se faz uma reestruturação” e que “quando se fala de impostos, diz-se que é consolidação orçamental”; diz, ainda, que “hoje, o menino não chumba, é repetido” e que “quando cai uma bomba e morrem mulheres, crianças, civis, diz-se que são efeitos colaterais”. Amílcar Correia⁶⁹, a propósito do sucesso obtido pelos alunos portugueses, em 2015, no PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), remoca, entredentes, que “taxa de retenção” é um eufemismo para “reprovação”.

Silvestre (2003:224) sugere que o uso do eufemismo pode sobrevir do facto de um *tabu* impôr “uma proibição sobre determinadas palavras, implicando o seu abandono e a introdução de um substituto menos ofensivo”. Na verdade, e como explica Abrantes (2002), em “*É a Guerra – O Uso do Eufemismo na Imprensa*”, a respeito do relato da imprensa sobre a guerra no Kosovo, o Eufemismo, na sua origem, surge na sequência do *tabu*, de natureza metafísica ou

⁶⁷ Editorial de 1 de agosto de 2015

Disponível em <https://www.publico.pt/2015/08/01/mundo/noticia/a-repressao-ja-fala-por-eufemismos-1703744> [Consultado em 18-12-2016]

⁶⁸ Disponível em <https://www.noticiasaoiminuto.com/politica/75755/a-cultura-do-eufemismo-onde-despedir-%C3%A9-reestruturar> [Consultado em 18-12-2016]

⁶⁹ Disponível em <https://www.publico.pt/2016/12/07/sociedade/noticia/educacao-a-evolucao-continua-1753903> [Consultado em 18-12-2016]

religiosa. De acordo com a motivação psicológica do emissor, Ullmann (1976) distingue tabus que têm a sua raiz em medos (*e.g.*, o pavor reverencial perante entidades sobrenaturais), de outros justificados por sentimentos de delicadeza/cortesia (*e.g.*, tabus relacionados com deficiências/incapacidades físicas ou mentais) e, por fim, daqueles que se encontram associados a um sentido de decoro/decência (*e.g.*, tabus relacionados com sexo ou com partes do corpo humano). Seja para evitar ou camuflar uma realidade (ou expressão) desaprazível ou indecorosa, por vergonha, decoro, medo ou superstição, seja para conservar um tabu convencional, de natureza social ou religiosa ou, ainda, para satisfazer um propósito retórico, o Eufemismo pode cumprir, ainda, uma estratégia de distorção tal que permita a manipulação ideológica de objetos (Abrantes, 2002). Henrique Raposo parece aludir a essa manipulação, por exemplo, quando escreve que a sociedade entrou numa caverna e que esta muda os nomes às coisas: «“Aborto” é “IVG”. “Eutanásia” é “direito à morte”. “Bebé” na barriga é “feto” ou “amontoado de células”, termos burocráticos que procuram anular a carga odiosa do aborto.»⁷⁰ Existem, pelo visto, argumentos para afirmar que o eufemismo, como figura sociodiscursiva, tem um “efeito narcótico que desfoca as emoções públicas” (Bonhomme e Horak, 2010:71).

A ideologia como *distorção* da realidade envolve sempre uma *dissimulação*, que pode, ainda, ser expressa, segundo Thompson (1998), através de outros tropos⁷¹ semânticos como a *metonímia*. Este recurso sugere uma relação por associação:

“A metonímia consiste em tomar um conceito por outro (normalmente uma palavra por outra), em função da relação que eles estabelecem. Por exemplo, tomar Marte pela guerra, a garrafa pelo conteúdo ou Paris pela França são metonímias. A definição mais clássica de metonímia consiste em tomar a parte pelo todo. Quando isto se processa, a metonímia adquire a denominação de sinédoque (como acontece, se tomarmos Paris pela França). A seleção arbitrária de uma imagem de funcionários da Bolsa de Nova Iorque a debitar febrilmente ordens de compra e venda de ações e obrigações também funciona metonimicamente como a imagem de toda a Bolsa, pois, na realidade, o fenómeno bolsista é significativamente mais complexo.” (Sousa, 2006:111)

Compreende-se, pois, a pertinência da afirmação de Fiske (1984:79), quando diz que “a representação da realidade contém em si, inevitavelmente, uma metonímia”, uma vez que escolhemos sempre uma parte da realidade para representar o todo. Fiske (*ibid.*) ilustra a sua asserção com os cenários das séries policiais televisivas: “a rua não representa *a rua* em si, é, antes, uma metonímia de uma forma particular da vida urbana (a sordidez do bairro marginal, a respeitabilidade suburbana ou a sofisticação do centro financeiro)”. Sousa (2006) reconhece na tese de Fiske (*ibid.*) uma relevância insuperável, pois permite perspetivar as referências que se têm da realidade, em termos do hiato que separa aquilo que somos capazes de *compreender* daquilo que somos capazes de *conhecer* dessa realidade:

⁷⁰ Disponível em http://rr.sapo.pt/artigo/69975/aborto_como_eugenia [Consultado em 19-12-2016]

⁷¹ “Palavra de origem grega que significava *desvio*. Em sentido lato, emprega-se o termo *tropo* como sinónimo de figura de estilo ou de retórica, incluindo-se aí todas as figuras em geral, baseado no princípio de que qualquer figura, mesmo a de repetição, altera de alguma forma o significado original da palavra, porque fá-la produzir um efeito transfigurador ou deformador do sentido originário.” (Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$tropo](https://www.infopedia.pt/$tropo) [Consultado em 19-12-2016])

“ (...) construímos os nossos referentes sobre a realidade baseando-nos em visões incompletas dessa realidade. Esta é uma das razões pelas quais se pode dizer que a realidade fenoménica, podendo ser compreensível, nunca pode ser cognoscível. A apropriação integral do objeto de conhecimento pelo sujeito de conhecimento – ou seja, a objetividade ontológica – é, assim, impossível.” (Sousa, 2006:112)

A este respeito, Teixeira (2013:204) salienta, ainda, que

“ (...) os estudos sobre a forma giestáltica da perceção e respetivos processos cerebrais, o funcionamento da(s) memória(s), dos neurónios-espelho e tantos outros mecanismos relativos à apreensão da realidade evidenciam como os processos de cognição são sempre processos de filtragem e não de espelhamento.”

A sinédoque – acrescenta Sousa (*ibid.*:111) – é um procedimento “muito comum em análises de opinião apressadas e infundadas (por exemplo, a expressão "todos afirmam que o Governo é mau" trata-se de uma sinédoque, devido à utilização de "todos" pela parte daqueles que efetivamente acham que o Governo é mau) ”.

A metáfora, por seu turno, frequentemente entendida como um fenómeno contínuo e contíguo da metonímia (Teixeira, 2013), é, como escreveram Lakoff & Johnson (1986), mais do que uma questão de linguagem: “o sistema conceptual humano está estruturado e define-se de modo metafórico” (*id.,ibid.*:42). O que Lakoff & Johnson (*ibid.*) pretendem realçar é o facto de as formas convencionais discursivas implicarem, reiteradamente, a mobilização de metáforas das quais raramente o emissor tem consciência. A metáfora baseia-se em analogias:

“Por exemplo, dizer-se que "o sistema educativo é uma casa esburacada" é uma metáfora que põe a nu as debilidades desse sistema. Da mesma maneira, dizer-se que "o orçamento é um queijo suíço" coloca metaforicamente em evidência os défices orçamentais.” (Sousa, 2006:110)

Como faz notar Fiske (1984), a estrutura metafórica explora, simultaneamente, a semelhança e a diferença, dado que a metaforização do alvo deve assegurar suficiente similitude entre este e o teor metafórico, mas suficiente diferença para que a comparação subjacente tenha o necessário elemento de contraste. Lakoff & Johnson (*ibid.*) chamam, porém, a atenção para a duplicidade da sistemacidade metafórica na linguagem. O elemento de contraste pode ocultar outros aspetos do conceito metafórico em questão:

“Ao permitirmo-nos concentrar-nos num aspeto em particular do conceito (por exemplo, compreender uma discussão em termos bélicos), um conceito metafórico pode obliterar outros aspetos do conceito que são inconsistentes com essa metáfora. Por exemplo, numa discussão acalorada, em que estamos obcecados com o ataque das posições do antagonista e com a proteção das nossas, podemos perder de vista os aspetos cooperativos da discussão. Pode-se considerar que duas pessoas que discutem estão a comprometer o seu precioso tempo num esforço comum de mútuo entendimento.”⁷² (*id.,ibid.*:46)

Do ponto de vista sociológico, interessa-nos examinar, concretamente, alguns «subtons»⁷³ desta duplicidade metafórica. Segundo Thompson (1998), a metáfora pode reproduzir as assimetrias de poder nas relações sociais através da representação de indivíduos

⁷² Tradução nossa.

⁷³ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 69

O narrador usa o termo “*subtom*” como metáfora para um conteúdo expressivo implícito numa ação ou frase (uma inflexão no tom de voz, por exemplo).

ou grupos implicados nessas relações como possuidores de características ou propriedades que efetivamente não possuem, acentuando umas, em detrimento de outras, com o objetivo de forjar uma valoração positiva ou negativa. Um dos figurinos mais sugestivos e conhecidos desta “impostura metafórica”, citada, aliás, por Thompon (*ibid.*), é a descrição da célebre primeira-ministra britânica Margaret Thatcher como “Dama de ferro”, uma metáfora que lhe conferia, por sinal, um atributo sobre-humano devido à sua firmeza de vontade e obstinação. Esta foi, de resto, a mesma metáfora que Valentim Loureiro utilizou, referindo-se à ex-Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, aquando da deslocação desta à Escola Secundária de Gondomar, em 2007, para uma cerimónia de entrega de certificados de educação e formação de adultos.⁷⁴

Lakoff & Johnson (*ibid.*) fazem referência a um “subtom” ainda mais subtil da forma como um conceito metafórico pode ocultar aspetos da nossa experiência. Esse (metaforicamente falando) “subtom” pode observar-se no que Michael Reddy (1993) designou por “*the conduit metaphor*” («metáfora do canal»). Reddy (*ibid.*:170) observou que a linguagem está estruturada, de um modo geral, por meio de um conjunto de premissas elementares tacitamente utilizadas pelos indivíduos. Lakoff & Johnson (*ibid.*:47) sintetizam-nas do seguinte modo:

- As ideias (ou significados), tais como os sentimentos e as emoções, são objetos;
- As expressões linguísticas (e, portanto, as palavras) são recipientes desses objetos;
- Comunicar é *enviar* esses objetos.

Abreviando, *grosso modo*: o falante põe ideias (objetos) nas palavras (recipientes) e envia-as (através de um canal) a um recetor que, por sua vez, extrai as ideias-objetos dos respetivos recipientes. Eis algumas expressões que documentam a “metáfora do canal” (*id., ibid.*): “Eu *dei-lhe* esta ideia!” ; “É difícil *pôr* as minhas ideias em palavras!” ; “A frase não *tem* sentido!” ; “As tuas palavras parecem *vazias*!” ; “Este verso *está cheio* de emoção!”

A “metáfora do canal” pode, contudo, ter implicações sociológicas importantes que o escopro de Lakoff & Johnson (*ibid.*:47) lavra com o necessário desvelo. Uma das componentes da “metáfora do canal” estabelece que as expressões linguísticas são recipientes de significados, o que pode sugerir a ideia de que as palavras e as enunciações têm significados próprios, independentemente de qualquer contexto ou falante. A outra componente da metáfora – os significados são objetos – supõe, igualmente, que os significados têm uma existência autónoma, independente do contexto social e dos seus atores.

Lakoff & Johnson (*ibid.*:48) apresentam um exemplo clássico, apesar de corriqueiro, de como o contexto é determinante. A frase é de uma conversa real:

“Por favor, sente-se no lugar do sumo de maçã!”

⁷⁴ Disponível em http://www.rtp.pt/noticias/pais/ministra-da-educacao-entregou-diplomas-a-120-adultos_n50417
[Consultado em 21-12-2016]

Como se percebe, a frase, tomada isoladamente, não tem qualquer sentido, uma vez que a expressão “lugar do sumo de maçã” não constitui uma forma convencional de nos referirmos a um qualquer objeto. Se imaginarmos, porém, que se trata de um funcionário de um hotel a interpelar um cliente que vai tomar o pequeno-almoço, dispondo-o num dos lugares disponíveis numa mesa, onde existem outros sumos de fruta, a oração passa a fazer claramente sentido.

Mas coloca-se, ainda, uma outra questão. Considere-se a seguinte frase:

“Precisamos de fontes de energia alternativas.” (*id.,ibid.*)

Esta mesma frase terá, certamente, «um significado diferente para o presidente da Mobil Oil e para o presidente dos “Amigos da Terra”» (*id.,ibid.*). O significado pode não estar ali, à vista de todos, descarnado, inequívoco, como, à partida, poderia supor-se. O significado depende muito de quem diz e de quem ouve e das envolvências políticas e sociais de um e de outro.

Fiske (1984) analisa, também, outras implicações do discurso metafórico, designadamente ao nível dos signos icónicos e das linguagens visuais. Neste domínio – diz Fiske (*ibid.*) – deparamo-nos com alguns problemas. O autor advoga que as metáforas são mais raras nas linguagens visuais e que são os publicitários quem mais trabalha os efeitos expressivos metafóricos. Interessa-nos, por ora, naturalmente, o domínio da “imagem mediática”, mas é importante eximir a “imagem” como prerrogativa do universo mediático. Como refere Martine Joly (1994:15-16)

“(…) considerar que a imagem contemporânea é a imagem mediática e que a imagem mediática por excelência é a televisão ou o vídeo, é esquecer que, ainda hoje, e nos próprios *media*, a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a litografia, etc., – toda a espécie de meios de expressão visual e que consideramos como imagens – coexistem.”

Esquivemo-nos às derivas polissémicas associadas ao conceito de imagem (*e.g.*, «imagens mentais», «imagens verbais»), para nos centrarmos, como faz Campos (2013:14), na ideia essencial da imagem enquanto *artefacto (social) fabricado*, ou seja, “obra de um autor, individual ou coletivo”. Esta *autoria* tem, necessariamente, uma peculiaridade: “resulta de um impulso histórica e culturalmente confinado, devendo quer o processo (fabricação da imagem) quer o produto (imagem) ser compreendidos e interpretados a esta luz” (*id.,ibid.*).

Ora, implicando, também, esta investigação a análise de imagens (fotografias) nos periódicos que constituem o *corpus*, porque integradas no processo de comunicação, uma reflexão acerca do carácter fabricado da imagem obriga-nos a assumir alguns pressupostos analíticos. Em primeiro lugar, o carácter fabricado da imagem implica que uma imagem quer sempre dizer outra coisa (ou, pelo menos, mais qualquer coisa), para lá daquilo que ela representa ao nível da denotação (Joly, 1994). Por outro lado, a qualidade fabricada das imagens vincula-as, inevitavelmente, a uma dinâmica sociocultural em que processos, convenções, ideologias, códigos e tecnologias se entrecem, o que significa que essas imagens não podem ser compreendidas isoladas dessa dinâmica e dos seus a(u)tores (Campos, 2013). Se é verdade,

tal como assinalaram Berger ‘et al.’.(1972:10), que “todas as imagens encarnam um modo de ver”, a apropriação que fazemos dessas imagens está, ainda, subordinada ao tipo de suporte/dispositivo que produz as representações visuais e ao contexto cerimonial que decreta os formatos de vinculação a esses dispositivos e às mensagens (Campos, 2013). Os matizes desta conexão entre imagem e dispositivo podem ser examinados em múltiplos enquadramentos:

“Uma pintura a óleo é tomada de forma diferente se for observada enquanto original num museu, se for reproduzida nas páginas de uma revista ou se for representada na televisão. (...) um mesmo filme será apreciado e consumido de forma completamente distinta, se o espectador estiver num auditório ou cinema públicos, ou se estiver confortavelmente sentado no sofá de sua casa. De igual forma, a famosa obra *Mona Lisa* será desfrutada de forma distinta, se estivermos perante o quadro original, no Museu do Louvre, onde controlamos o tempo e o espaço de usufruto, ou se nos depararmos com um documentário televisivo em que a mesma obra é apresentada de acordo com determinada perspectiva.”(*id.,ibid.*:18-19)

Se a “natureza íntima” (*id.,ibid.*) da imagem é correlata ao dispositivo que a aloja e ao ecossistema sociocultural e tecnológico em que é gerada, afigura-se-nos oportuno pedir de empréstimo a metáfora do “*social em estado pregueado*” (Lahire, 2001) para sugerir a ideia de que o sociólogo poderá encontrar também nas imagens e, em última instância, em todas as manifestações discursivas, as lógicas, os processos, enfim, as contexturas do referido ecossistema, em estado “enrugado, amarrotado, pregueado”. O desafio para o investigador consistirá, portanto, em apreender o *social em estado dobrado* e reconstituí-lo *em estado desdobrado*, para melhor se ver, digamos.

Mas o “Terceiro Passo” faz-se com outros *modi operandi*, através dos quais a ideologia pode atuar. Outro, segundo Thompson (1998:87), é a *fragmentação*:

“Relações de dominação podem ser mantidas (...) segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador.”

A fragmentação, segundo o autor, pode conseguir-se mediante a execução de duas estratégias de construção simbólica. Uma é a *diferenciação*, que põe a ênfase nas diferenças e divisões entre pessoas e grupos, vivificando as características que os desunem e os impedem de constituir uma ameaça às relações existentes. Outra estratégia, é o *expurgo do outro*, que envolve a construção de um *inimigo*, representado como hostil e funesto e contra o qual todos são convocados para resistir coletivamente ou expurgá-lo. Thompson (*ibid.*) refere que esta estratégia não raras vezes se sobrepõe a estratégias de *unificação* (outro *modus operandi*), pois o inimigo é retratado como a cominação diante da qual todos devem coligar zelos. Exemplos do *expurgo do outro*, apresentados pelo autor, é a representação dos judeus nos documentários nazis⁷⁵ e a caracterização dos dissidentes políticos, na era estanilista, como “inimigos do povo”.

⁷⁵ Em “*Seduções da ordem: propaganda e estatuto fílmico nos documentários Triunfo da Vontade e Olympia, de Leni Riefenstahl*”, Teixeira (2010:55-56) descreve o modo como os judeus são representados no filme *Der Ewige Jude* (“O Eterno Judeu”):

A ideologia como *reificação*⁷⁶ envolve a ofuscação/eliminação do carácter social e histórico dos fenómenos, seja por via da *naturalização* destes (tratados como acontecimentos inevitáveis de características naturais), como a divisão social do trabalho entre homens e mulheres, baseada nas diferenças de género, por exemplo, seja por via da *eternalização* dos fenómenos socio-históricos (costumes, tradições, instituições), tratados com a rigidez de fenómenos a-históricos cristalizados na vida social. A reificação consome recursos gramaticais e sintáticos apropriados que, nas palavras de Berger & Luckmann (2010:98), fazem com que o homem esqueça a sua própria autoria do mundo humano e que esse mundo (reificado) seja sentido “como uma factualidade estranha, uma *opus alienum* sobre a qual não tem controlo, em vez de ser sentido como *opus proprium* da sua atividade produtora”.

Um desses recursos é a *nominalização*, processo que consiste em atribuir a função de nome a palavras de outras classes gramaticais, como em “*Cortes na Educação preocupam*”⁷⁷, ao invés de “*Os cortes do Governo na Educação preocupam*”. A *passivização* ocorre quando os verbos surgem na voz passiva, como em “*Professor acusado de abusar nove alunos menores 439 vezes*”⁷⁸, no lugar de “*Ministério Público acusa professor...*”. Estes recursos, segundo Thompson (1998), tendem a elidir os atores, a reificar processos como acontecimentos aparentemente despojados de sujeitos produtores desses acontecimentos, e a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos.

van Dijk (1998) refere, aliás, que a presença ou ausência de informação nas representações semânticas dos acontecimentos e a expressão ou supressão de informação por parte de quem escreve ou fala constituem dois princípios importantes da reprodução/manipulação ideológica no discurso. Este último – diz van Dijk (*ibid.*:267) – faz

«Conduzida por uma música sinistra, as imagens mostram judeus sujos, maltrapilhos, com aparência doentia e feições desconfiadas, acompanhadas pela seguinte narração: “Em todo o lugar onde uma mácula surge no corpo do povo, eles fixam-se, alimentando-se do organismo em decomposição. Eles lucram com a doença do povo. Empenham-se em perpetuar toda a condição patológica. Assim é na Polónia e assim foi na Alemanha. Assim os judeus se comportam através da História.” Em seguida, aparecem cenas de ratos, milhares deles, correndo pelos becos, escarafunchando através de alimentos, infetando tudo à sua volta. Imagem e texto comparam os judeus a esses seres perniciosos que conseguem contaminar a mentalidade dos alemães, tanto quanto os ratos conseguem espalhar tifo, peste ou cólera. Noutro momento, o filme contrapõe imagens asséticas de estátuas gregas e pinturas renascentistas, embaladas pela abertura de *O Fantasma da Ópera*, a imagens de pinturas expressionistas, num fundo musical que mais lembra risadas de chacota ou a reação de alguém em estado de delírio. Associam assim as “deformidades” destas obras com o alegado carácter degenerado de seus apreciadores – os judeus – enquanto os alemães seriam aqueles que cultivam uma arte de formas puras e belas.»

⁷⁶ Do latim *res* (coisa) + *facere* – o conceito poderia ser tomado com o significado de *coisificação*. Em *O Capital – Crítica da Economia Política* (Marx, 1996:198), Marx prefigurou o conceito ao falar em relações sociais entre os indivíduos que assumem “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Lukács (1970), fazendo a síntese das formas de racionalidade de Weber (2002), o fetichismo da mercadoria teorizado por Marx (1996) e a ideia de “cristalização das relações sociais” de Simmel (1986:130), ampliou o conceito, associando-o à “perda do sentido da totalidade”, devido à especialização do trabalho e do pensamento e à “crescente vacuidade das formas coisificadas” (*id.,ibid.*:230) da cultura. Berger e Luckmann (2010:98) definem *reificação* como “a apreensão dos fenómenos humanos *como* se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou até sobre-humanos”. Para os autores, a reificação implica “a percepção dos produtos da atividade humana *como* se fossem algo diferente de produtos humanos, como se fossem factos da natureza ou resultados de leis cósmicas ou manifestações da vontade divina”.

⁷⁷ Disponível em <http://www.dnoticias.pt/imprensa/hemeroteca/diario-de-noticias/357079-cortes-na-educacao-preocupam-JMDN357079> [Consultado em 24-12-2016]

⁷⁸ Disponível em <https://www.publico.pt/2014/08/18/sociedade/noticia/professor-acusado-de-abusar-de-nove-alunos-menores-439-vezes-em-sete-anos-1666771> [Consultado em 24-12-2016]

parte de uma estratégia comunicacional ideológica – o “*quadrado ideológico*” – que se baseia, genericamente, num código de quatro procedimentos-chave:

1. Expressar/enfatizar informação positiva/favorável acerca de “Nós”;
2. Expressar/enfatizar informação negativa/desfavorável acerca “Deles”;
3. Suprimir/Mitigar informação positiva/favorável acerca “Deles”;
4. Suprimir/Mitigar informação negativa/desfavorável acerca de “Nós”.

A desconstrução da maquinaria do “Terceiro Passo” não tem a intenção de reduzir os indivíduos a “idiotas sociais”, incapazes de compreender que todas as comunidades bem sucedidas engendram “padrões de vida quotidianos, transmitidos e sedimentados, em grande medida pela linguagem vulgar, e percebidos, de certo modo, pelos seus membros, como independentes da sua própria vontade e autoridade” Correia (2002:52). *Ipsa facto*, é admissível cogitar se toda a linguagem não supõe uma certa reificação consumada na aceitação do facto de que existem *estruturas* no mundo. Invocar o conceito de reificação, a propósito da influência da maquinaria do “Terceiro Passo” na Opinião Pública (nos termos curiais em que foi descrita atrás), implica reconhecer que a presença dos *media* se coaduna com a ideia da génese do poder e da dominação como factualidade do mundo da vida e da ordem social Correia (*id.,ibid.*). Ter consciência deste facto não deve conduzir, porém, a uma aceitação resignada ou à depreciação das formas de dominação. Esclarece Correia (*id.,ibid.*):

“Saber se a realidade social pode ser de outro modo , se, pelo menos, podemos rejeitar as formas de dominação que se nos afiguram mais perigosas é interrogarmo-nos sobre a possibilidade de abriremos outros mundos – em suma, outros modos de dizer – é um problema que só pode ser respondido no interior da política, ou seja, no decurso do exercício da cidadania, onde também se propõem, afinal, a substituição de esquemas de interpretação. Nesse sentido, a política, enquanto reconhecimento das possibilidades de novos mundos (...) implica a tradução entre «jogos de linguagens».”

Mas impõe-se uma pergunta fundamental:

“Como podem os *media* comprometer-se com [aquelas possibilidades], quando estão sujeitos a uma codificação rígida das suas maneiras de dizer – elaborada nos livros de estilo, sedimentada pelas rotinas do dia-a-dia jornalísticas?” (*id.,ibid.*:53)

É aqui – conclui Correia (*id.,ibid.*) – que a Fenomenologia Social tem de dar lugar à Teoria Crítica.

I. 4.3. MEMES, AGENDA-SETTING E ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

A importância da Educação, em particular, na difusão e sedimentação de fórmulas ideológicas, levou Althusser (1992) a considerar o “aparelho escolar” o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas. Diz Althusser (1992:80), em tom sardónico:

“(…) nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória (e, por menos que isso signifique, gratuita), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.”

Althusser enfuna o motejo e delata a utilização dissimulada do aparelho educativo, apresentado, ideologicamente, como neutro, para regular, normatizar e reproduzir as práticas e as relações sociais. A Escola – diz – é esse lugar onde «os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas [...] pelos pais (que, por sua vez, também são livres, isto é, proprietários dos seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta, pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura, e virtudes “libertárias”» (*id., ibid.*). Althusser (*ibid.*) pede, no entanto, desculpa “aos professores que, em condições assustadoras, se tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam”. Para o filósofo francês, esses “são uma espécie de heróis” (*id., ibid.*), raros, contudo, diz, pois muitos (a maioria) questionam tão pouco que se limitam, com a sua devoção penitente, a contribuir para manter e alimentar a representação de uma Escola “natural”, indispensável, generosa e tão benfazeja como a Igreja fora séculos antes (*id., ibid.*).

Na contemporaneidade, e, especificamente, no domínio do espaço público da educação, a Opinião Pública está colonizada por “memes de opinião”. Recuperamos aqui o polémico conceito de *meme*, introduzido, em *The Selfish Gene*, por Richard Dawkins (1989), um dos mais proeminentes biólogos evolucionistas. O conceito explica-se de uma penada. Assim como a evolução biológica é guiada pela sobrevivência dos *genes* mais bem adaptados a um determinado meio, a evolução cultural, para Dawkins, também pode ser guiada por unidades básicas de transmissão cultural que se replicam de indivíduo para indivíduo, por imitação. “Imitar”, no contexto deste outro tipo de sistema reprodutor, significa, essencialmente, levar a informação do ambiente para o cérebro, que se supõe ser suficientemente desenvolvido para compreender o que deve ser reproduzido, as razões por que deve sê-lo e as potenciais vantagens evolutivas (Dawkins, 1989; Brodie, 2009; Pereira (2016). Os *memes* podem ser ideias⁷⁹,

⁷⁹ Aquando da discussão do Programa do XX Governo Institucional, Paulo Portas, ex-líder do CDS, referindo-se ao acordo PS-PCP-BE, como solução governativa, terá consagrado um dos mais bem-sucedidos *memes* do debate político, ao afirmar: “A vossa manobra não é bem um governo, é uma *geringonça*.” Na verdade, o nome fora cunhado pelo cronista Vasco Pulido Valente, e replicou-se com tal virulência, que deu origem a uma verdadeira pandemia, bem documentada pelo jornal *Expresso*, que inventariou “as 20 melhores frases sobre a geringonça”. Seleccionámos três:

slogans, artigos de moda, melodias, tendências ou artigos de moda, opiniões, etc., e podem agrupar-se em “cachos” ou *memplexes*, como, por exemplo, ideologias ou religiões, tal como os genes se agrupam em cromossomas (Blackmore, 1999; Dawkins, 1989). Os *memes* são os “vírus da mente” – podem evoluir de forma natural ou ser fabricados conscientemente (Brodie⁸⁰, 2009). Não se propagam através de um espirro nem são sexualmente transmissíveis – propagam-se através de algo tão simples como *comunicar* (*id.,ibid.*). Um *meme* bem-sucedido é aquele que se transmite facilmente de indivíduo para indivíduo, o que não significa que se trate, necessariamente, de uma “boa ideia” (*id.,ibid.*). A ideologia nazi, que lastrou por toda a Alemanha de Hitler, é disso um bom (embora tenebroso) exemplo. Brodie (*ibid.*:15) diz mesmo que o Nazismo foi “uma epidemia clássica de uma infeção ideológica que produziu terríveis atrocidades, como consequência do comportamento de indivíduos infetados com os seus *memes*”.

Em 1938, para assinalar os dez anos de governo de António de Oliveira Salazar, foi publicada, pelo Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), uma série de cartazes, litografados na Bertrand & Irmão Lda., intitulada “A Lição de Salazar”, distribuída por todas as escolas primárias do país, a fim de aí ser estudada e comentada pelos professores. O objetivo era disseminar o *memplex* dos valores supremos do regime, nos vários domínios sociais. Uma das lições – a sétima e última – explora o *memplex* da “Trilogia da Educação Nacional”: Deus, Pátria e Família. O cartaz que o ilustra é o que a seguir reproduzimos.

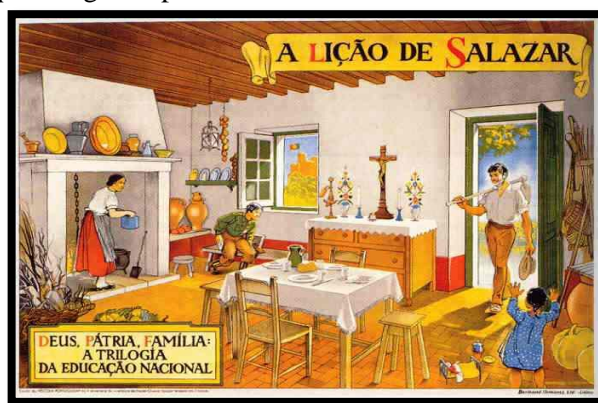


Figura 3.4. – Cartaz da série de cartazes “A Lição de Salazar”
Fonte: <https://noseahistoria.wordpress.com>

“A única coisa que espero da direção do Bloco é que consiga levar a geringonça mais longe, mas sempre pela faixa esquerda da estrada, porque a geringonça ainda se vai rir dos derrotados que lhe puseram a alcunha.” João Semedo, ex-coordenador do BE, 10-4-2016

“Todos os dias, a maioria demonstra que é capaz de resistir e que está de boa saúde. Quiseram diminuir chamando-lhe geringonça, mas até tiveram azar [porque] uma geringonça é uma coisa engenhosa.” António Costa, atual primeiro-ministro, 5-3-2016

“A liderança do PSD, neste momento, é uma geringonça (...). Está desorientada.” Pedro Nuno Santos, secretário de Estado dos Assuntos Parlamentares, *Expresso*, 30-7-2016

(Fonte: <http://expresso.sapo.pt/politica/2016-11-10-As-20-melhores-frases-sobre-a-geringonca> [Consultado em 28-12-2016])

Alguns *memes* humorísticos apresentam uma epidemiologia semelhante à de bactérias multirresistentes, revelando, inesperadamente, sinais de “infeção”, muito tempo após terem sido fabricados. A célebre frase de José Severino (personagem interpretada por Herman José, no especial de fim-de-ano de *Hermanias*, em 1991) – “Eu é mais bolos” – ainda é utilizada 25 anos depois de ter sido proferida pelo bonacheirão pasteleiro (“Eu é mais bolos”: como Centeno justifica os salários na Caixa – Fonte: <http://www.tvi24.iol.pt/videos/economia/eu-e-mais-bolos-como-centeno-justifica-os-salarios-na-caixa/580675d30cf2095c52cd13af> [Consultado em 28-12-2016])

⁸⁰ Richard Reeves Brodie, programador informático americano, foi o autor original do *software* de processamento de texto Microsoft Word e assessor de Bill Gates.

Natércia Miranda e Maria da Graça Ventura, docentes de História da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, de Portimão, descrevem assim o cartaz:

“Neste cartaz, de Mendes Barata, ergue-se num cenário rural, a família típica do salazarismo, uma família remediada, se não pobre, trabalhadora e religiosa. A família representada vai ao encontro de todos os ideais salazaristas, ao apresentar uma casa humilde, asseada, de pessoas pobres, mas felizes. Os pratos estão encostados ordenadamente à parede (organização social); os instrumentos de lavoura arrumados a um canto; a mesa posta com o pão e o vinho sobre uma toalha alva; Deus está presente no altar familiar, instalado no melhor móvel da casa; a Pátria divisa-se através da janela, no castelo que exhibe a bandeira nacional e na própria farda da *Mocidade Portuguesa* envergada pelo filho (fardado de *Lusito*). A autoridade surge na figura do chefe de família, que, ao fim de um dia de trabalho, regressa a casa e conta com a alegria da filha (a pequenita que brincava com louças e bonecas para um dia ser uma mãe exemplar, ergue os braços de contentamento) a reverência do filho, que se ergue para o saudar, e a subserviência da esposa, qual mulher ideal, confinada ao lar e à economia doméstica. Através da interpretação destes pormenores, verificamos que o cartaz reflete um lar cristão, patriarcal, rural, tradicional, sem utensílios de modernidade, onde não existe nenhuma referência ao mundo industrial.”⁸¹

Como explica Rómulo de Carvalho (2008), para assegurar o êxito da política de Ensino do Estado Novo, tornou-se necessário veicular os *memes* do Regime através de livros de leitura para a escola primária, que exacerbassem a mentalidade nacionalista e cristã, para a qual toda a atividade pedagógica era orientada. A inspiração veio dos livros escolares italianos destinados ao mesmo grau de ensino e elaborados de acordo com a memética ideológica do regime de Mussolini:

“ Como é óbvio, todas as oportunidades se aproveitaram para que os livros propagandassem as pessoas e as excelências do regime político português e os ensinamentos da doutrina cristã. Assim, por exemplo, ao darem-se os passos iniciais no conhecimento das letras, no *Livro da Primeira Classe*, aproveitava-se a letra S para soletrar Sa-la-zar, e a letra C para se fixar o nome de Carmona, então Presidente da República. As crianças que soletravam tais nomes poderiam, na altura, erguer os olhos para a parede da sala de aula, de onde pendia o crucifixo, e ver, de um e do outro lado de Cristo, os retratos de Carmona e de Salazar (...). Quaisquer dos livros, da primeira, da segunda ou da terceira classes, apresentam, no total, dezenas de páginas dedicadas à religião católica, algumas à maneira de catecismo, com ilustrações sugestivas e frases adequadas aos interesses da Ditadura, como, por exemplo: «É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades.» De entre os textos avultam os que tratam de temas religiosos ou de motivos patrióticos. Insiste-se nas virtudes dos «pobrezinhos» e a na bondade das pessoas de bem que lhes dão esmolas e sopinhas, e que assim se habilitam às boas graças do Céu.” (*id., ibid.:767-768*)

Se utilizasse a terminologia memética⁸², Althusser diria que a função dos sistemas educativos consiste em “infetar” os estudantes com *memes* que valerá a pena reproduzir socialmente (Pereira, 2016). Os padroeiros da teoria de *agenda-setting*, por seu turno, diriam que a função dos *media* é “infetar” a Opinião Pública com “*memes* de opinião”.

⁸¹ Disponível em <https://noseahistoria.wordpress.com/2011/12/12/a-licao-de-salazar/> [Consultado em 27-12-2016]

⁸² “A Memética é o estudo do funcionamento dos *memes*: como interagem, como se replicam e como evoluem.” (Brodie, 2009:5)

Antes de exumar os *memes* que povoam o espaço público da educação e de compreender, façamos uma breve *randonnée* por uma daquelas que se constituíram como as primeiras propostas, no âmbito de uma perspectiva cognitivista dos *efeitos* do *media*. Seguindo o trilho judicioso de João Pissarra Esteves (2011), convirá arrolar dois esclarecimentos prévios, para demarcar convenientemente o terreno que se está a pisar.

Primeiro, os efeitos aqui considerados referem-se, apenas, aos de carácter sociológico, isto é, “às consequências dos processos de comunicação ao nível da vida coletiva e da organização das sociedades (ou comunidades) humanas” (Esteves, 2011:470). Embora não desprezáveis, ignoraremos outros efeitos, como os de natureza psicológica e económica, nomeadamente. Em segundo lugar, a comunicação é, neste contexto, associada aos *mass media* e, nessa medida, ao tipo de comunicação que se reveste de um carácter propriamente público (*id.,ibid.*). Estas restrições preambulares excluem (e é prudente, em termos argumentativos, ter disso consciência) dimensões importantes do fenómeno comunicacional, designadamente as que Goffman (1993) explorou, com minúcia de relojoeiro, ao nível das formas de comunicação face-a-face ou, mais genericamente, das formas de comunicação interpessoal.

A delimitação da problemática dos efeitos assim expressa tem um interesse, obviamente, prático, no âmbito da nossa investigação, mas há, como salienta Esteves (2011), razões históricas e sociais que justificam um olhar da Sociologia da Comunicação tendencialmente mais preocupado com os impactes no espaço público e, em particular, com os agentes sociais institucionalizados diretamente ligados ao funcionamento dos meios de massa. A génese desta tendência remonta às primeiras décadas do século XX, no período entre as duas Guerras, em que germina a ideia do alegado poder social dos *media* e da pretensa responsabilidade das novas tecnologias de produção e difusão coletivas de mensagens (imprensa de massa, cinema, rádio, nomeadamente) pelos males sociais que assolavam o mundo ocidental (*id.,ibid.*). Mais do que um conhecimento objetivo da realidade, diz Esteves (*ibid.*:472), essa ideia refletia mais

“(...) a intranquilidade com a mudança, a inquietação com o rumo do mundo e um certo clima de mistério, mas também de temor, que [envolvia] as novas tecnologias (o desconhecimento dos meandros mais secretos do seu funcionamento deixa[va] espaço aberto à imaginação dos seus poderes ilimitados).”

Esta explicação não serve de escusa para patear contributos teórico-empíricos relevantes, especificamente no atinente aos *efeitos mínimos* dos *media*. Já antes de Goffman, Paul Lazarsfeld (1962 [1944]) e a sua equipa de investigadores haviam chamado a atenção para a influência das formas de comunicação interpessoal e dos grupos de pertença nos processos de decisão e de formação de opinião dos indivíduos. Em 1940, o professor da Universidade de Columbia estudou, em etapas sucessivas, entre maio e novembro, uma amostra representativa do eleitorado do condado de Erie (Ohio), durante a campanha presidencial que opôs Franklin Roosevelt ao republicano Wendell Willkie (Lazarsfeld, Bernard, e Hazel, 1962 [1944];

Azurmandi, 1977). O objeto de estudo era o processo de decisão do sentido do voto ou, mais concretamente, as mudanças na intenção de voto, sob a influência dos grandes meios de difusão coletiva. O estudo centrou-se num painel de 600 indivíduos que foram entrevistados uma vez por mês, durante sete meses consecutivos. A primeira entrevista realizou-se antes da designação dos candidatos e a última, após a eleição. O estudo deu especial atenção aos “mutantes” (Lazarsfeld, Bernard, e Hazel, 1962 [1944]), ou seja, ao grupo de indivíduos propensos a mudar o sentido do voto. Lazarsfeld pretendeu evidenciar a evolução da intenção de voto dos eleitores, durante a campanha, e mapear as razões e as circunstâncias das mudanças de opinião entre uma e outra entrevista (Azurmandi, 1977). Quando o entrevistado era convidado a explicitar as razões da mudança da intenção de voto, obtinham-se informações úteis acerca da idiosincrasia de cada eleitor – características de personalidade, passado político, afiliações políticas, relações com amigos e familiares, convicções religiosas e opiniões sobre factos triviais (*id., ibid.*). Como refere Azurmendi (*ibid.*), a conclusão mais importante do estudo refere-se ao influxo do ambiente social na escolha do candidato. Os investigadores observaram que a combinação nível socioeconómico elevado/pertença a uma religião protestante/residência rural predispunham para o voto republicano e que os grupos se tornavam cada vez mais homogéneos na intenção de voto, à medida que se aproximava o dia da eleição. Na prática, a proporção de indecisos e de dissidentes numa família tendia a diminuir progressivamente, ao longo da campanha, por força de um apelo de lealdade para com os restantes membros da família ou do grupo de amigos.

Dando continuidade aos trabalhos de Lazarsfeld, Elihu Katz estabeleceu que a influência dos *media* se exercia segundo um modelo de “fluxo em dois níveis” – *two step flow of communication* (Azurmandi, *ibid.*). De acordo com este modelo, aquela influência é seletiva, afetando, numa primeira frente, os agentes mais implicados e mais prestigiados, os quais, atuando como líderes de opinião, reproduzem a informação recebida no quadro das suas relações interpessoais mais restritas. Estes grupos de peritos funcionam, então, como replicadores de opinião junto das audiências dos grandes órgãos de comunicação (*id., ibid.*). Um outro estudo, de 1948, na linha do estudo de 1940, realizado na cidade de Elmira, no Estado de Nova Iorque, acrescentou três novos resultados que vale a pena destacar: os eleitores mais indecisos e volúveis na sua intenção de voto eram os menos expostos aos *media*; os cidadãos mais atentos à campanha eleitoral e, portanto, mais intensamente expostos aos *media*, eram, também, os menos indecisos e os menos abstencionistas, evidenciando-se uma relação de estabilidade entre intenção de voto e a atenção dada aos *media*; os líderes de opinião encontravam-se em todos os níveis ocupacionais e socioeconómicos (*id., ibid.*). Segundo Elihu Katz (2009:74), a concentração de alguns tipos de liderança de opinião em certos grupos estaria relacionada com a “personificação de certos valores (o que se é)”, “a competência (o que se sabe)” e com “o posicionamento social estratégico (quem se conhece)”.

Como esclarece Esteves (2011), a grande preocupação de Lazarsfeld era a de estabelecer uma relação de dependência entre os efeitos dos *media* e as características dos contextos sociais e culturais de funcionamento daqueles, procurando demonstrar que essa relação devia mais aos contextos do que ao conteúdo ou à intencionalidade das mensagens produzidas. Um modelo de processo comunicacional linear, unidirecional, fechado sobre si mesmo, estritamente dependente dos seus elementos constituintes e das respectivas condições técnicas de funcionamento (impermeável, portanto, a qualquer interferência de ordem social ou cultural) e em que a intencionalidade na transmissão da informação está totalmente consubstanciada no conteúdo da mensagem, parece, pois, estar desfasado de uma perspectiva funcionalista da comunicação que prevê efeitos limitados nos públicos, devido, essencialmente, a múltiplas mediações (grupos sociais, líderes de opinião, canais de comunicação, contexto cultural, etc.) que relativizam a influência dos meios (Esteves, 2011; Sousa, 2006).

Não obstante ter-se assumido como “paradigma⁸³ dominante”, durante décadas, na sociologia dos meios de comunicação social, Gitlin (2009), tal como Azurmendi (1977), apontaram ao modelo da “influência pessoal”, pelo menos, a pecha de, sucumbir à moda de uma microsociologia servil no combate à ideia da onipotência das técnicas de difusão coletiva, mitigando exageradamente o real poder dos *media*, quando confrontado com o alegado poder das audiências. Gitlin (*ibid.*:107) é mais agreste nas suas críticas, ao considerar que “por detrás da tese da relativa pouca importância dos meios de comunicação de massa, está um conceito distorcido e erróneo de «importância», semelhante ao conceito pouco rigoroso de «poder»”, que os sociólogos políticos, aliás, também sustentaram naquele período. Com efeito, tal como refere Esteves (2011:274), refletir sobre os conceitos de «importância» e de «poder», relativamente aos *media*, obriga a equacionar o “acesso seletivo e socialmente desigual ao espaço público, em consequência de uma situação de desigualdade de distribuição de recursos entre os diversos participantes”. É esta assimetria que define, afinal, o grau de importância e de poder dos agentes:

“Quando pensamos em concreto nos *media*, estas diferenças apresentam-se, desde logo, muito evidentes, por exemplo, em termos de oportunidades de acesso por parte, por um lado, de agentes institucionais socialmente reconhecidos (grandes empresas, partidos políticos, instituições consagradas) e, por outro lado, dos sujeitos individuais ou de todos os tipos de organizações coletivas que não reúnam um tal reconhecimento social. O acesso aos *media* é, hoje, uma condição primordial de visibilidade e da representação sociais, pelo que qualquer problema que se coloque a este nível, em termos de equidade, não pode deixar de ser equacionado nas suas consequências sociais e políticas mais amplas e profundas.” (*id., ibid.*)

Gitlin (2009:140) desfere mais alguns golpes no «paradigma dominante», desocultando compromissos ideológicos, num período em que a social-democracia “delimitava e servia para

⁸³ Utilizamos, aqui, o termo «paradigma», com o sentido que Todd Gitlin (2009:109) lhe dá, “sem o peso que tem na história da ciência”: “uma tendência de pensamento que (a) identifica como importantes certas *áreas* de investigação num campo, (b) explora uma certa *metodologia*, mais ou menos distintiva, e (c) produz um conjunto de *resultados* particulares e, mais importante, que são reconhecidos como tal.”

justificar a totalidade do paradigma dominante da sociologia dos meios de comunicação social”. No capitalismo de alto consumo, os indivíduos podem, supostamente, fazer escolhas soberanas, mas estas são feitas de entre as múltiplas possibilidades disponíveis, sejam profissões, partidos políticos ou marcas de produtos (*id., ibid.*). Se as pessoas não sabem o que querem, parte-se da premissa de que não se importam de ser orientadas, nomeadamente pelos *media* (*id., ibid.*). Gitlin (*ibid.*:143) cita Lazarsfeld (do estudo *Jugend und Beruf*, de 1931):

“Muitos jovens não definiram planos ocupacionais e, assim, não se importam de ser orientados – de facto, é provável que gostem mesmo de ser orientados – para uma escolha ocupacional; deveria, conseqüentemente, ser fácil preencher as quotas ocupacionais estabelecidas com base num plano económico central.”

Gitlin (*ibid.*144-145), inexorável, arremessa assim:

“Começa por se assumir que as pessoas poderiam ser ovelhas, e acaba-se a trabalhar para a indústria da lã. Do Estado social-democrata hipotético, que pretendia saber o que os jovens desejam fazer das suas vidas, à gigantesca rede de radiodifusão, que insiste estar a dar às pessoas o que elas querem, não vai uma grande distância. [...] Ao longo do século XX (...) o capitalismo iria esforçar-se por apresentar a soberania do consumidor como o equivalente da liberdade, na visão comum e na linguagem coloquial («Se não gosta da televisão, desligue-a.» «Se não gosta de carros, não os conduza.» «Se não gosta de estar aqui, volte para a Rússia.» «Se não gosta dos Republicanos, vote nos Democratas.»”

Sob a acusação de ter sido patrocinado por grandes corporações e fundações (como a Fundação Rockefeller, por exemplo, no estudo pioneiro, de 1930, sobre o desemprego na aldeia de Mariethal) e de a orientação comercial de Lazarsfeld ter convenientemente coincido com o interesse ideológico daquele na legitimidade de um futuro social democrático, Gitlin (*ibid.*) aponta, ainda, o dedo a aspetos metodológicos. A teoria do “fluxo de comunicação em dois níveis” enraizou-se num “comportamentalismo estrito” em que os “efeitos” dos *media* são encarados a curto prazo, em termos das mudanças mensuráveis de atitudes e opiniões, pelo que constitui um erro generalizar sobre o poder os meios de comunicação, ao nível de “efeitos” indiretos e de longo prazo, partindo da diagnose dos “efeitos” mais ou menos imediatos, diretos e de curto prazo (durante uma campanha eleitoral, por exemplo). Gitlin (*ibid.*) reconhece, contudo, que Lazarsfeld e alguns dos seus correligionários alertaram para estas limitações, pese embora o sarcasmo contumaz de Gitlin (*ibid.*) denunciar que essas limitações foram, infelizmente, entalhadas em notas de rodapé, como chamadas de atenção tão vigorosas quanto uma nota de rodapé o pode ser. A acrimónia assume mesmo o estilo de argumentação *ad hominem*, quando Gitlin (*ibid.*:125) cita o próprio Lazarsfeld:

“[Ele] escreveu que «a componente ideológica», o «clima intelectual» e o «equilíbrio pessoal» eram «raízes prováveis» do seu «novo estilo de investigação», e que as suas origens ideológicas, intelectuais e pessoais lhe permitiram uma «adaptação estrutural» ao cenário sociológico emergente na América.”

À parte as azias de Gitlin (*ibid.*) e outras guerras de barricadas, é preferível assentar de vez, como faz Serra (2007), o facto de que os *media* não são inócuos e que produzem “efeitos” – uns mais diretos e de curto prazo, outros, mais profundos e de longo prazo. A “teoria do

agendamento” (*agenda-setting*) foi uma das primeiras a insistir neste último tipo de efeitos (Serra, 2007). Como escreveu McCombs (2006), a “teoria do agendamento” não é, porém, um retorno ao modelo comunicativo da teoria hipodérmica (*bullet theory*), de cariz behaviorista. O estabelecimento da agenda “não postula os efeitos todo-poderosos dos *media* nem tampouco considera as audiências como constituídas por autómatos que estão, ali, à espera que os meios de comunicação venham e os programem” (*id.,ibid.*:31). Dissecaremos, de seguida, a maquinaria do “estabelecimento da agenda”, a propósito da infestação de *memes* no espaço público da educação.

Um dos *memes* que “infetou” a Opinião Pública sobre Educação foi o (do discurso) da *crise*, que prevalece, pelo menos, desde finais do século XIX (Nóvoa, 2001). Problematizando a diferenciação entre *attention rules* e *decision rules*⁸⁴, relativamente à construção dos temas políticos que captam a atenção da Opinião Pública, Niklas Luhmann (2009:171) refere, curiosamente, o *meme* das “crises ou sintomas de crises” como um de entre os vários que permitem compreender o modo como a estrutura do sistema político regula a Opinião Pública. As crises, diz Luhmann (*ibid.*), “são ameaças [...] não só no que diz respeito a valores isolados, mas, também, às exigências, intrínsecas ao sistema, impostas pela sua estabilidade”. Segundo Luhmann (*ibid.*), as crises incluem-se entre as regras de distribuição da atenção, estimulando e agregando a atenção, na medida em que põem em evidência uma dimensão de perigo difuso ao nível do desempenho de inúmeros valores. Brodie (2009) salienta que somos especialmente suscetíveis a *memes* que pressionam o “botão” do perigo. Com efeito, certos *memes*, como o de crise, atuam social e culturalmente como verdadeiros *Cavalos de Tróia*, ativando, uma vez instalados, um conjunto de outros *memes* agremiados. *Crise-perigo-medo* – eis um *cache* de *memes* extremamente penetrante (contaminante). Naturalmente, um “vírus mental” que “infete” os indivíduos com *memes* que encorajam explicitamente a disseminação, propagar-se-á mais facilmente e mais rapidamente do que aquele que depende, apenas, da oportunidade de se propagar (*id.,ibid.*). Um modo de como os vírus da mente encorajam a sua propagação pode consistir, por exemplo, em “programar” os indivíduos com um *meme* que apele à proteção dos seus “genes egoístas”: “*devemos ensinar isto às crianças, pois ajudá-las-á*”(*id.,ibid.*). Aliás, *memes* como “ajudar as crianças” são, para Brodie (*ibid.*), tal como os de “crise”, “perigo” e outros mais complexos baseados no *medo*, os principais veículos através dos quais os vírus

⁸⁴ Para Luhmann (2000), as *attention rules* pertencem ao campo da comunicação e as *decision rules* ao das instituições políticas. O sistema mediático capta a atenção da Opinião Pública para determinados temas – *tematização* –, através de uma seleção preliminar efetuada segundo regras (de racionalização) da atenção, organiza a discussão desses temas, mas é o sistema político que opera os processos de tomada de decisão acerca dos problemas que aqueles temas levantam. Segundo Luhmann (*ibid.*:12), “o sucesso dos *mass media* no seio da sociedade baseia-se na capacidade de impor a aceitação dos temas”. Estes funcionam como conectores estruturais, elásticos e diversificáveis, entre o sistema mediático e os outros domínios da sociedade (como, por exemplo, a política, a economia ou o Direito).

mentais atraem a nossa atenção e trespassam as nossas defesas. E, como salienta o autor, o perigo não tem de ser real – basta pensarmos que *pode ser real*.⁸⁵

A ideia de que a escola está em crise parece ser um *meme* consensual, tendo adquirido, dir-se-ia, a força persuasiva de um refrão. Na gênese desta crise parece estar, antes de mais, uma crise cognitiva caracterizada pela incapacidade de forjar uma nova racionalidade que pense as contradições dos sistemas educativos e reconheça a “inexistência de soluções definitivas” (Ribeiro, 2010:125). Concomitantemente, assiste-se a uma crise sociológica, matizada pela escolarização de massas e por processos de regulação transnacional, que criou novas tensões e reconfigurações na instituição escolar (Ribeiro, 2010; Azevedo, 2007). Por fim, a crise de um sistema discursivo à procura de novos fundamentos e de modelos teóricos para o edifício ideológico, que obviem o aparente défice de legitimidade, de sentido e de eficácia da Escola. Os *media* vão dando conta, entretanto, das dores (Luhmann, 2009) desta crise – greves de professores, manifestações, insucesso escolar – transformadas em “dores públicas”, em “dores de todos”.

Outro *meme* é o (da narrativa do) *atraso* que, segundo Nóvoa (2001), se insinua com grande naturalidade, evidente, insofismável, em larga medida devido à força da sua simplicidade – a simplicidade de um *meme* estigmatizante que ressoa nos *media*, com grande alarde e alarme, através dos indicadores da OCDE, das estatísticas da União Europeia, etc. Este *meme* é perversamente subtil. A sua simplicidade hipnótica desvia o olhar da manipulação, por parte do poder político, sempre que, em face de uma ameaça terrível, pretende legitimar uma mudança estrutural, em nome da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos – *o medo da exclusão* (Bauman, 2006). O jogo psicológico alimenta-se, uma vez mais, do *medo* – do medo do isolamento a que a exclusão pode condenar; do mesmo medo do isolamento, afinal, a que Noelle-Neumann (1974) aludiu, na sua teoria da “*espiral do silêncio*”, e que pode levar um indivíduo a conciliar a sua opinião com a do público, ou até a aderir a ela, quando há possibilidade de rejeição, objeções ou desdém (Midões, 2008). Ou, como diria, Strenger (2011), do medo da insignificância, mais profundo e paralisante, diríamos, do que o primeiro, relacionado com o pânico existencial persistente de não conseguirmos viver vidas verdadeiramente importantes e com significado. “Atraso – Medo da insignificância” constitui, portanto, um pequeno *memplex* extremamente eficaz. A ancoragem do *meme* e da sua colocação em argumento legítimo faz-se por via da *emoção*. As descobertas da psicologia

⁸⁵ Em *The Reality of the Mass Media*, Luhmann (2000) dá-nos a sua versão de alguns seletores típicos de *memes* para as notícias: (1) Novidade (introduz um elemento extremamente apelativo de descontinuidade); (2) Conflitos (geradores de tensão); (3) Números, informação estatística (a quantificação pode ter um impacte emocional significativo, nomeadamente os “grandes números” – número de mortes num acidente, fraudes fiscais, etc.); (4) Relevância local (confere maior ou menor importância às notícias); (5) Infração de normas (assumem, frequentemente, o registo de “escândalos”); (6) Infração de códigos morais (quem age bem, quem age mal, quem são as vítimas, quem são os heróis); (7) Tematização das ações dos diferentes atores sociais (para atribuição de culpa/responsabilidade ou para remissão dessas ações); (8) Relevância de casos singulares (uso da recursividade para noticiar explorar “acontecimentos-chave”); (9) Opinião como notícia.

existencial experimental têm mostrado que, para o *Homo globalis*, “o medo da insignificância e do desaparecimento no nada é tão forte que muitos de nós desejam morrer em nome da imortalidade simbólica que o heroísmo confere” (Strenger, 2011:58). O *Homo globalis* quer ter significado e, em última instância, quer ser imortal. O problema que se lhe coloca é determinar o seu lugar num campo de ação global governado por uma crescente crença cega no evangelho da quantificação, ou nas palavras de Strenger (*ibid.*), no “Mercado Global do Eu-Mercadoria”.

Note-se que, a existir um mecanismo de reprodução memética da Opinião Pública, ele não refletirá, apenas, a dinâmica das conexões sociais como sociabilidade ou cultura (Dores, 2011)⁸⁶. O medo do isolamento e da insignificância pressupõe, também, a noção de que os seres humanos vivem como mimos (*id., ibid.*). Trata-se da tendência inata (confirmada por estudos das funções cerebrais) de, por via neural, “acompanharmos os movimentos, posturas, vocalizações e sentimentos dos outros seres humanos com quem entramos em processos empáticos” (*id., ibid.*:53). Esta é uma dimensão fundamental da maquinaria memética (Blackmore, 1999), que nos propõe perspetivar a importância de evitar uma ficção dicotómica da vida (muito durkheimiana, por sinal) conceptualmente cindida entre sociedade e comunidade, superior e inferior, razão e emoções (Dores, 2011).

Se é verdade que a maioria das pessoas não está permanentemente ocupada a medir o seu lugar no ranking do “Mercado Global do Eu-Mercadoria”, o facto é que, como refere Strenger (*ibid.*: 37), “este domínio global está presente como um horizonte implícito daquilo que fazemos”. A obsessão de comparar o eu e as suas realizações adquiriu tal dimensão que ocupou o lugar da identidade do *Homo globalis*. A passagem do *meme* “importância dos rankings” para o *rating* dos seres humanos é, argumenta Strenger (*ibid.*), inevitável e potenciado por uma máquina mediática que vive desta classificação dos seres humanos. Todas estas lucubrações são obviamente válidas para a questão dos *rankings* escolares, que desenvolveremos de seguida.

O *meme* (da radiografia) do *desastre* na educação será, talvez, o mais apelativo para o registo dos *media* – desastre como texto e como espetáculo (Nóvoa, 2001; Torres (2005). A virulência deste *meme* é tal que quem chega ao poder, começa sempre por explicar o “estado deplorável” do ensino, criando a ilusão na Opinião Pública da necessidade de um novo ciclo (Nóvoa, 2001). A melopeia da *reforma* é outra tecnologia do poder (Teodoro, 1995), outro *meme* extremamente virulento que induz a expectativa da mudança baseada num diagnóstico

⁸⁶ Scheff (1988) não coloca a tónica no medo, mas discute a questão em termos de um sistema de deferência-emoção em que a conformidade pessoal relativamente às normas sociais é recompensada pela deferência por parte dos outros e por sentimentos de orgulho, enquanto a não conformidade é punida com a falta de deferência e com sentimentos de vergonha (causada pela perceção de avaliações negativas do self). Para este autor, mais do que o medo, a vergonha é a emoção por excelência, pois funciona como um preditor do risco de dissolução dos laços sociais num dado contexto (Dores, 2011). Talvez na raiz do medo do isolamento esteja, então, uma vergonha do isolamento e o medo da insignificância seja, na verdade, uma vergonha da insignificância. A verdade de opinião terá, portanto, uma verdade de emoção que é, ao mesmo tempo, socializada (o que significa considerar, segundo Scheff, diferentes susceptibilidades dos indivíduos à vergonha, por exemplo) e individual, na medida em que se apoia na história pessoal consciente, não consciente e/ou inconsciente daquele que a sente (Charaudeau, 2009).

severo de partida. Nóvoa (2001) dá um exemplo: o do mandato de Roberto Carneiro que, movido pela preocupação ubíqua com os índices de “insucesso escolar” e com os custos que representavam, se dirigiu ao país para explicar a situação desastrosa do ensino. O Programa do XI⁸⁷ Governo descrevia o cenário de horror nos seguintes termos:

“Há que reconhecer que a situação educativa em Portugal revela uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congéneres da Europa Ocidental. O exercício do direito à Educação em Portugal depara-se com estrangulamentos de há muito removidos na generalidade desses países. Problemas estruturais acumulados de há décadas agravados com a falta de estabilidade política da qual decorreu a impossibilidade de definição e execução de um projeto consequente de reforma educativa, consensualmente construído e negociado, conduziram a esse atraso estratégico, do qual decorrem sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do País. Não obstante os esforços empreendidos nos anos anteriores, o resultado desta situação é ainda patente numa população com um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, em sérios estrangulamentos no acesso à educação, na deficiente qualidade dos serviços educativos, a todos os níveis, e no grave índice de insucesso escolar, particularmente no âmbito do ensino básico.”

Segundo Luhmann (2009), os valores atuam, ao mesmo tempo, como regras de decisão no interior dos programas e como regras de ativação da atenção da Opinião Pública. A sua eficácia prende-se com o salto que se opera do cidadão comum para uma consideração de princípios universais que nos permitem identificarmo-nos com o Outro, que é como quem diz, reconhecermos uma humanidade comum (Chouliaraki, 2009).

Marçal Grilo, ministro do XIII Governo, dias antes de assumir a pasta da Educação, e recorrendo a uma notável manobra mediática, lançou um estudo prévio para a execução de um programa de reforço da autonomia das escolas, inaugurando uma era de memes neorreformistas (Nóvoa, 2001): “educação ao longo da vida”, “reforço da autonomia”, “descentralizar”, “racionalizar”, “inclusão”. Teodoro (1995) salienta que a produção de documentos de política educativa e o seu debate público criam a ilusão de que as orientações governamentais não engendram um propósito político definido, promovendo a noção de um interesse universal. O debate público tem uma função legitimadora, ao procurar levar os intervenientes e a própria Opinião Pública a acreditar que as políticas “são o resultado de um consentimento público, tornando-as, assim, mais facilmente aceitáveis do que por um processo de imposição ou de afirmação de autoridade” (*id.*, *ibid.*:56).

Entretanto, o Programa do XVII Governo continuaria a invocar o *meme* do “atraso educativo português face aos padrões europeus”⁸⁸ e a sua superação, considerada “essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico de cada um, para a promoção da ciência e da cultura, para a coesão da sociedade, para a produtividade e a competitividade da economia”. O fetiche neoliberal pelo cânone gerencialista (uma verdadeira virose memética) seria levado à sua

⁸⁷ Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf>
Consultado em [14-01-2017]

⁸⁸ Disponível em <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>
Consultado em [14-01-2017]

expressão mais exacerbada, com linhas de orientação características, em termos de referencial político-ideológico:

“A cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas, designadamente através da criação de mercados internos no seu seio; o elogio da liderança individual e da respetiva visão e projeto, como expressão do direito de gerir, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade económica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação.” (Lima, 2011:10)

Volvidos alguns anos, mantêm-se os mesmos princípios, usam-se os mesmos replicadores: “performatividade competitiva”, “escolas de excelência”, “professores de excelência”, “qualidade”, “eficiência”, “accountability”. A fé nestes replicadores tem, como refere (Afonso, 2009), relações manifestas com a emergência do chamado Estado-Avaliador/Auditor e com a disseminação de uma *new public management* baseada na definição prévia de objetivos e sua mensuração. No plano teórico-ideológico, e como faz notar Lima (2011:13), emergem

“ (...) as conceções organizacionais de escola de tipo mecanicista e racionalista, baseadas na ideia de que cada escola é, sobretudo, um instrumento (organon) técnico-racional, constituído por componentes fortemente articuladas, uma estrutura hierárquica bem definida, perseguindo objetivos claros e consensuais, não passíveis de disputa, reatualizando princípios taylorianos e da “Administração Científica” do início do século XX, uma das razões por que têm sido apelidadas de abordagens neocientíficas.”

Um exemplo da centralidade dos processos gestionários da escola, de inspiração neopositivista, é, justamente, o dos *rankings* escolares (Lima, 2011). No “Mercado Global do Eu-Mercadoria”, a instituição escolar é, também, uma mercadoria, objeto de consumo, e, nessa medida, deve professar igualmente o credo “*Estou no ranking, logo existo*”, sujeitando-se à pressão constante para subir nos sistemas de hierarquização de valor (Strenger, 2011).

O hipocentro da ascensão do tema ao debate público localiza-se no ano de 2001, em que, pela primeira vez, foram divulgadas as classificações dos exames nacionais do 12º ano com o formato de ranking (Melo, 2007). Quando, em 2001, a Inspeção Geral da Educação tornou públicos os resultados do Relatório Nacional do Programa de Avaliação Integrada das escolas⁸⁹, diversos *opinion makers* do jornal *Público* fizeram ressurgir o meme da falta de qualidade do sistema de ensino e o meme espectral da crise, defendendo a necessidade de retirar ilações

⁸⁹ Foram intervencionadas o correspondente a 12,5% das unidades de gestão abrangidas pelo regime estabelecido pelo Dec.-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, entre jardins-de-infância e escolas do ensino básico e secundário da rede pública e privada. As metodologias de recolha de dados usadas incluíam análise de documentos (atas, dossiês, pautas, planificações, cadernos dos alunos, Projetos Educativos, Planos Anuais de Atividades, Regulamentos Internos), entrevistas aos diversos atores (professores, alunos, pais/encarregados de educação, alunos, pessoal não docente) e observação direta. As dimensões estratégicas avaliadas englobavam quatro áreas-chave: Resultados dos alunos; Educação, Ensino e Aprendizagem, Clima e Ambiente Educativos, Organização e Gestão. O Relatório está disponível em <http://static.publico.pt/docs/educacao/avaliacaoescolas2001.pdf> [Consultado em 14-01-2017]

formais a partir dos exames nacionais do 12º ano (*id.*, *ibid.*). A representação de uma escola em crise foi defendida por autores de editoriais, de textos de opinião e de “cartas ao diretor”, que distribuíram responsabilidades por diversos atores: famílias, alunos, professores e até, mais abstratamente, à influência insidiosa dos *media* nas atitudes dos estudantes, nomeadamente de determinados conteúdos televisivos que colidiriam com o valores exigidos pela escola. Contudo, era ao Estado (devido à excessiva centralização e a deficiências na implementação e gestão das políticas públicas) que, de acordo com a opinião publicada, cabia o principal ónus da responsabilidade, de resto legitimada com os resultados dos estudantes em provas internacionais como o PISA. Ao longo de 2001, os diretores e produtores de opinião do Público defenderam insistentemente, primeiro, junto do Ministério da Educação e, depois, da Comissão de Acesso aos Dados Administrativos, que os resultados dos exames nacionais do 12º ano fossem disponibilizados à comunicação social, facto que, de acordo com Melo (2007), teve efeitos significativos na agenda política. O diário viria a publicar, em Agosto daquele ano, o primeiro ranking de escolas secundárias (*id.*, *ibid.*). Segundo Melo (2007), o jornal *Público* tinha uma agenda educativa específica. A autora concluiu que a capacidade do *Público* para se assumir como *agenda-setter* foi particularmente visível no ano de 2001, tendo imposto a divulgação dos *rankings* escolares como um dos temas centrais de discussão pública e influenciado a agenda política. O *Público* terá contribuído, nomeadamente, para a realização de um dos debates políticos na Assembleia da República (o Partido Social Democrata requeria, então, a anuência do Parlamento para a disponibilização dos dados solicitados), condicionando, posteriormente, o Ministério da Educação, após a entrega dos dados ter sido decretada obrigatória.

A divulgação dos *rankings* nos meios de comunicação social teve efeitos nas escolas. Melo (2007) demonstrou que os docentes do ensino secundário passaram a levar em consideração os *rankings* publicados, como pretexto para desenvolver processos de reflexividade sobre as práticas profissionais, tendo como preocupação a imagem pública das instituições de ensino em que lecionavam e a sua própria imagem como docentes. Não obstante, a autora salienta que a maioria dos professores não reconheceu o *ranking* escolar como um meio de divulgação pública da sua competência profissional ou como forma de dignificar o seu estatuto socioprofissional, aos olhos da Opinião Pública. A falta de credibilidade e confiança atribuídas aos critérios de elaboração das listas ordenadas e a necessidade de valorizar uma avaliação multidimensional mais integradora dos diferentes aspetos da realidade educativa local não justificavam, para esses docentes, uma alteração das práticas letivas (Melo, 2008). Ao invés, a existência de exames nacionais justificariam mais o modo como os docentes (re)orientariam as suas práticas, visando a rentabilização máxima dos resultados (*id.*, *ibid.*). As diferenças de posicionamento dos professores, face à importância dos *rankings*, foram interpretadas como resultado das idiossincrasias do processo de “negociação do significado” subjacente à receção das mensagens mediáticas (*id.*, *ibid.*).

O caso do *Público* é apresentado como ilustração da influência dos media na *public agenda-setting* e na *policy agenda-setting*, mas também como exemplo de como “a luta política, nas atuais sociedades, tende, cada vez mais, a travar-se mediante a conquista da Opinião Pública” (Fernandes, 1999:17). Ao mesmo tempo, põe em evidência um fenómeno de “alargamento – senão uma transferência – do espaço e do tempo onde tradicionalmente as medidas políticas sobre educação eram discutidas” (Melo, 2007:219). Do espaço, do tempo e da legitimidade dos *media* de se substituírem, frequentemente, às instituições e atores políticos representativos, produzindo novas ordens gnosiológicas no campo simbólico, ou seja, novas formas “de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo” (Bourdieu, 1989:14).

Mas esta translação de legitimidade para os *media* comporta um risco que não despendendo: o da perda de autonomia política das instâncias representativas e, conseqüentemente, do próprio espaço público. No estudo *Media e Poder*, que examina, em profundidade, a experiência italiana da ascensão ao poder de Sílvio Berlusconi, João de Almeida Santos (2012) utiliza a expressão *discrasia*⁹⁰ *da representação*, referindo-se à “tendência para a subalternização da componente representativa tradicional do sistema [político], ao mesmo tempo que se verifica a implantação de novas formas de democracia «direta», centradas no funcionamento dos modernos sistemas de comunicação” (*id., ibid.*:12). A “discrasia da representação” é acompanhada, naturalmente, pela “forte emergência do poder mediático como *sujeito político ativo* que partilha a representação com o poder político, já que é portador de uma legitimidade (de *segundo grau*) que decorre da sua reconhecida *função social*” (*id., ibid.*:11).⁹¹ Os que defendem já um efetivo declínio da esfera pública, traduzido numa “cada vez maior dificuldade em continuar a afirmar-se como a voz independente de uma sociedade civil, ou a expressão genuína da vontade coletiva de uma dada comunidade” (Esteves, 2011:223), apontam, designadamente, esta perda de autonomia, face ao poder dos *media*, como um dos principais fatores desse enfraquecimento. Outros, porém, responsabilizam menos os *media* e os *gatekeepers* que controlam o acesso àqueles, e mais a inépcia dos partidos políticos enquanto agentes mobilizadores dos cidadãos (Lopes, 2005). Por fim, aponta-se também a crítica amorfa e até o seu desmoronamento, perante uma Opinião Pública cada vez mais cativa de uma onipotência política das elites (*id., ibid.*). João de Almeida Santos (2012:12), associando-se a Luhmann (2009) e a Castells (1999), de resto, chama a atenção para o arresto da política no espaço dos *media*, enquanto tendência característica da “Era da Informação”,

⁹⁰ Do grego *dyskrasia* - «má constituição».

Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/discrasias>

[Consultado em 14-01-2017]

⁹¹ João de Almeida Santos (2012:247) ressalva que “não obstante a *agenda dos media* ser, generalizadamente, considerada como *variável independente*, sendo, concomitantemente, a *agenda do público* entendida como *variável dependente*, a verdade é que a *agenda dos media* é, ela própria, determinada por muitos fatores internos à sua própria estrutura organizacional, *routines*, procedimentos, hierarquia, estratégia empresarial, e por fatores exógenos, como os centros de pressão, as fontes, os outros *media*, a *agenda política* e a própria *agenda do público*.”

demonstrando que a discrasia da representação tem consequências não só ao nível dos atos eleitorais, como também “na organização política, na tomada de decisões e no governo, modificando definitivamente a natureza da relação existente entre o Estado e a sociedade”.

Ao enfraquecimento da esfera pública não serão, certamente, alheias, segundo Esteves (2011), as alterações das redes de sociabilidade que tornam possíveis determinadas mudanças estruturais. Para o autor, a *sociabilidade de massa* deu lugar à constituição de uma Opinião Pública mistificada que “cai com mais facilidade na esfera de ação de interesses particulares organizados” (Esteves, 2011:234). De uma base igualitária de funcionamento dos públicos, passámos, com a *sociabilidade de massa*, para uma crescente elitização:

“ (...) na massa (...), as diferenças são como iludidas (numa pseudo-igualitarização do todo), servindo isso, na prática, como uma forma de perpetuar e reforçar essas mesmas diferenças. É esta a essência do elitismo inerente aos processos de massificação, aspeto que se torna mais evidente ao nível dos processos de direção e decisão.[...] muitos [indivíduos] limitam-se a ser meros agentes recetores (passivos) de decisões que, para eles, foram tomadas por muito poucos” (Esteves, 2011:227-228).

A massa e, bem assim, a esfera pública, arrisca-se a ser, parafraseando Marc Augé, (2005:80), um *não-lugar* que, ao invés de criar um “social orgânico”, como os lugares antropológicos, cria, antes, uma “contratualidade solitária”. Nessa massa, nesse *não-lugar*, corre-se o risco de encontrar “sujeitos isolados, sem ligações sociais fortes entre si, nem uma realidade simbólica comum que os una, seres individuais que não podem tão-pouco contar com a forte mediação que lhes era fornecida pelas redes de sociabilidade informais constituintes das células vivas dos públicos” (Esteves, 2011:227).

Reservámos um último replicador para o final, à guisa de conclusão – o *memplex* “hino ao futuro” (Nóvoa, 2001). É uma virose memética difundida com um sentimento bulímico permanente que aspira ao tal futuro que nunca chega. O *meme* é disseminado ora através de estudos prospetivos⁹² e de inúmeros debates⁹³, ora sob a forma de mantras que glosam, até ao esgotamento, *memes* como “novas tecnologias”, “sociedade do conhecimento” e “educação ao longo da vida” (*id., ibid.*). Eis-nos de volta, num movimento de *looping*, à *lógica do desvio – recuar para saltar mais longe*. Esta postura engendra uma armadilha: o indivíduo animado pela estratégia do desvio pode recuar tanto, que se perde nesse recuo e se esquece de saltar. A consequência é indeclinável:

“ (...) os nossos ideais passam a ser modelados por outros: seja pela lógica concorrencial da racionalidade técnica, seja pelos ditames do consumo e dos *media*, [...] resultando em subordinação explícita ou implícita ao grande pregão do tempo ditado pela lógica do capital” (Severiano e Farias, 2013:529).

O espaço público institui-se, assim, num processo de sucessivos recuos em que os *memes* funcionam como “*tecnologias de climatização*” da opinião do Público, contribuindo para

⁹² Como este: «2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo»

Disponível em: http://www.carloscorreia.net/livros/20_anos_atraso.pdf [Consultado em 14-01-2017]

⁹³ Por exemplo, este: <http://www.youtube.com/watch?v=FTGzb4nQbhM> [Consultado em 14-01-2017]

a utilização instrumental e estratégica desta por parte do Estado, enquanto formulador de políticas, e dos *media*, enquanto atores movidos por lógicas de interesses próprias. Estas lógicas são, evidentemente, aquelas que, segundo João de Almeida Santos (2012:11), melhor garantem “a sustentação de audiências vastas, determinando uma maior autonomia financeira dos grupos económicos que detêm os principais *media* e, conseqüentemente, um efetivo crescimento e consolidação do seu próprio poder”.

No espaço público da educação, em particular, as vozes que dominam a Opinião Pública expressam-se, amiúde, como se afirmou anteriormente, com o espavento da tagarelice. A Opinião Pública é tagarela e terá recuado tanto na tagarelice, que se perdeu.

I. 5. “THEY LOVE ME, THEY LOVE ME NOT...” – O ANTI-HERÓI E O EFEITO *DOUBLE BIND*

«Não se deixe enganar» – disse o professor de matemática – «o senso comum é demasiado comum para ser realmente senso, no fundo não passa de um capítulo da estatística, e o mais vulgarizado de todos.»⁹⁴ Seguiremos caminho com a mesma suspicácia do colega que aconselha Tertuliano Máximo Afonso, enquanto este se lamenta de ter permitido que o seu senso comum ande «distraído com fantasias, fantasmas e sentenças que ninguém lhe pediu». Não que consideremos desarrazoado que o senso comum conserve “uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2010:56). Não que ignoremos que “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências” (*id., ibid.*57). Mas também não ignoramos que o jogo da interpretação das estatísticas se pode contrafer, nos seus maneios mais insidiosos, como numa espécie de teste de Rorschach, em que cada qual vê o que quer ver nos borrões de tinta: um escaravelho, uma borboleta ou a dívida pública a inflar como um peixe-balão. Também é verdade que, como denunciou Pedro Nogueira Ramos (2013), esvurmando bem os números, eles acabam por confessar aquilo que queremos ouvir.

Vem este floretear a propósito do Relatório da OECD, TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), referente aos resultados de 2013. O inquérito abrangeu 107 000 professores do ensino básico de 34 países (incluindo Portugal), incidindo, nomeadamente, sobre temas como a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional, reconhecimento e avaliação, práticas de ensino e clima escolar, práticas pedagógicas e liderança escolar. Para Kristen Weatherby⁹⁵, alguns resultados mostraram-se surpreendentes de tão, aparentemente, paradoxais. Com efeito, e de acordo com o referido Relatório (OECD, 2014), em média, nove em cada dez dos professores estão satisfeitos com o seu emprego e quase quatro quintos declararam que tornariam a escolher a mesma profissão, se fossem confrontados, de novo, com a necessidade de optar por uma. Em Portugal, a percentagem de satisfação é de 94,1% (acima da média TALIS, 91,1%). Não obstante, o estudo revela que mais de dois em cada três professores têm a perceção de que a profissão não é valorizada socialmente. Em Portugal, designadamente, apenas 10,5% dos inquiridos – contra 30,9% da média TALIS – afirmam que a profissão tem o reconhecimento social que merece. Segundo Weatherby, os dados relativos à avaliação de desempenho e ao *feedback* institucional parecem sustentar, pelo menos, uma razão para o desencantamento dos docentes: apenas um em cada três professores considera que aquele *feedback* produzirá algum tipo de progressão/desenvolvimento na carreira, nomeadamente no

⁹⁴ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 71

⁹⁵ Analista sénior na OCDE

Fonte: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2014/07/02/learning-is-not-just-for-students/>

que diz respeito à melhoria das condições salariais. Na verdade, muitos docentes consideram que as avaliações constituem-se como meros procedimentos burocráticos, sem uma ligação realista com as práticas e destinados, apenas, ao cumprimento de exigências administrativas. O estudo refere, ainda, que os países dos docentes que se sentem mais valorizados socialmente são aqueles que tendem a demonstrar melhor desempenho no PISA. O Relatório TALIS conclui, em suma: «*Most teachers enjoy their job, despite feeling unsupported and undervalued in schools and undervalued by society at large*»⁹⁶.

Fazer, com estes dados, um *bypass* direto com os efeitos sociais da comunicação dos *media* seria um artifício doloso, dificilmente indefensável, aliás. Uma vez aberta a Caixa de Pandora dos números, interessa-nos, tão-somente, fixar-nos no facto que o Relatório sublinha: o sentimento dos docentes de que a profissão não é devidamente valorizada pela sociedade. O sentimento é real, existe. Não é uma intuição fruto de uma sensibilidade particular acerca da realidade nem uma indagação intelectual alheia à experiência. Também não é, por sinal, uma manifestação de um ressentimento pessoal arvorando-se num ardiloso cientismo objetivista que, como escreveu Bourdieu (2003:98), tem uma cumplicidade com uma certa forma de terrorismo:

“A propensão para o objetivismo que é inerente à postura cientista, está ligada a certas posições no universo social, e em particular a uma posição de investigador que domina o mundo pelo pensamento, que tem a impressão de ter um pensamento do mundo completamente inacessível a todos os que estão mergulhados na ação.”

Estamos, tão-só, diante de um dado empírico cuja decifração nem sequer se constitui como objetivo desta tese. A existir um caminho que estabeleça algum tipo de relação entre a comunicação mediada e a perceção de uma identidade socialmente deteriorada do professor, deveríamos desmoitar terreno algures “entre o espelho e a janela” (Carvalho, 2005), ou seja, operar no espaço entre a objetivação dos indivíduos, pelo “espelho mediático”, nas suas filiações coletivas, e os modos como esses indivíduos se apropriam de imagens ou de *textos*⁹⁷ vindos do exterior para os refletir sobre si indiretamente. Encontraremos esse caminho, porventura, se aprofundarmos analiticamente a relação de causalidade recursiva⁹⁸ entre representações sociais e comunicação social (Rodríguez-Zoya e Rodríguez-Zoya, 2015). A ideia que subjaz a esta recursividade é a de que existe uma relação bidirecional entre as representações sociais e a comunicação social, ou seja, as representações e a comunicação são “fenómenos correlativos e co-constitutivos que se implicam mutuamente e que, portanto, não

⁹⁶ Disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/teachers-love-their-job-but-feel-undervalued-unsupported-and-unrecognised.htm> [Consultado em 19-01-2017]

⁹⁷ Na aceção de Teun A. Van Dijk (1980), *texto* é um termo que denota a construção abstrata que subjaz ao que, normalmente, se designa por *discurso*. Fiske (1984;1987) propõe o termo *texto* para o resultado significante produzido no encontro entre conteúdo e recetor, de onde resulta que um mesmo texto pode produzir outros textos diferentes, dependendo dos vários significados apreendidos. Entendida como unidade de significado em que se faz uso de recursos semióticos verbais (escritos ou orais) e não-verbais (imagens, sons, gestos, entre outros), o texto pode ser analisado como um evento num dado contexto sociocultural e histórico de produção, de distribuição e de consumo (Magalhães, 2009).

⁹⁸ No processo recursivo, segundo Morin (2008:126), “os efeitos e os produtos são necessários ao processo que os gera”, isto é, “o produto é produtor daquilo que o produz”.

podem ser pensados de modo separado, como entidades independentes e autossuficientes” (*id., ibid.*:910). A recursividade entre as representações e a comunicação traduz, bem vistas as coisas, o movimento de vaivém “entre o espelho e a janela”.

Antes de melhor anatomizar este movimento, porém, exploraremos algumas implicações de um efeito, que designaremos por *double bind*, tomando, como fiador, o conceito de Bateson (1972), no contexto da caracterização do processo comunicacional associado ao doente de esquizofrenia. Nesse contexto, o indivíduo vê-se encurralado por uma injunção de mensagens dilemáticas. Um exemplo clássico é o do pai negligente que afirma, todavia, repetidamente, que ama o filho. O paradoxo do “duplo vínculo” resulta, portanto, de uma *relação de comunicação* disfuncional e não de um distúrbio do indivíduo isolado (Knight, 1991):

“Quando alguém recebe uma mensagem, tem de decidir a que categorias pertence. Por exemplo: é uma mensagem amigável ou hostil? É a sério ou em tom espirituoso? [...] as incertezas no estabelecimento destas diferenças podem conduzir aos paradoxos e, nas relações, às injunções paradoxais (elementos suscetíveis de induzir confusão, devido a uma manipulação oculta). A injunção paradoxal é a falência da própria escolha.” (*id., ibid.*:235)

Se estas incertezas se mantiverem, a identidade pessoal pode ser posta em causa e a percepção que o indivíduo tem de si mesmo pode soçobrar entre aquilo que se quer ser e aquilo que continua a ser (Oliveira, 2016).

Examinando os discursos oficiais, é possível identificar os traços característicos do “duplo vínculo”. Vejamos um exemplo, adaptado à nossa realidade, a propósito da greve dos professores que, em 2005, coincidiu com a realização dos exames do 9.º e do 12.º ano:

«Ao princípio da tarde de ontem, a ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, chamou os jornalistas para declarar que os primeiros exames estavam feitos graças aos docentes, que se apresentaram ao serviço. “Os professores e os conselhos executivos das escolas compreenderam com elevado sentido de responsabilidade e profissionalismo, respondendo positivamente às expectativas dos alunos”, sublinhou, numa intervenção que durou pouco mais de um minuto.”»⁹⁹

E, ainda, na mesma notícia:

«Para a governante, ficou, ontem, claro, que os professores “já mostraram a importância que dão aos exames e aos seus alunos, valorizando positivamente a sua imagem, a do seu trabalho e a das escolas”.»

Neste caso, a injunção dilemática sobre o direito à greve é construída, a um nível metacomunicativo, recorrendo a um deslocamento implicitamente ético-moral para as qualidades que supostamente valorizam a imagem e o prestígio/boa fama de um professor: a responsabilidade e o profissionalismo que demonstra, ao não aderir à greve a um exame. O dilema, para o professor, poderá formular-se assim: «Se aderir à greve, serei acusado de irresponsável, por prejudicar os alunos, e fragilizarei a minha imagem perante a sociedade; se

⁹⁹ Artigo de Bárbara Wong e Sofia Rodrigues, de 18-06-2005.

Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/jornal/professores-nao-faltaram--no-primeiro-dia-de-exames-26195> [Consultado em 21-01-2017]

não aderir à greve, serei punido pelas políticas educativas¹⁰⁰ que motivaram a greve e com as quais estou em desacordo». A retórica argumentativa baseada no *tópos* “responsabilidade/profissionalismo” é usada para exaltar os professores que não aderiram à greve e, simultaneamente, para censurar o ato de adesão e provocar, perante a Opinião Pública, culpabilidades nos prevaricadores. A força de persuasão do discurso parte, desde logo, daquilo que Patrick Charaudeau (2009) designa por *pressuposto de evidência*, que consiste em recordar ao auditório a força dos valores partilhados, aquilo que podemos/devemos aceitar ou não, como quando se diz: “Não se pode prejudicar os alunos, fazendo greve aos exames”. De certo modo, a argumentação cria um efeito de *ethos* da própria elocutora, que deve servir de elemento identificador para o auditório: ao exigir responsabilidade e profissionalismo aos docentes, naquelas circunstâncias, reclama, para si, também, um *ethos* de responsabilidade, seriedade, rigor e competência (*id., ibid.*). O discurso posto em cena dramatiza o guião clássico: um mal inicial (a greve), a determinação da causa desse mal (os professores) e a reparação do mal por meio da intervenção de um herói natural (os professores).

A respeito de uma outra greve com incidência no serviço de avaliações dos alunos, que decorreu entre 7 de junho e 17 de junho de 2013, Miguel Sousa Tavares expressava-se, assim, na edição do *Expresso* de 15 de junho desse mesmo ano:

«A minha entrada no ensino foi feita numa pequeníssima aldeia rural do norte. Éramos uns 80 alunos, da 1ª à 4ª classe, todos juntos na mesma e única sala de aula da escola - que não me lembro se tinha ou não casas-de-banho, mas sei que não tinha qualquer espécie de aquecimento contra o frio granítico, de Novembro a Março, que nos colava às carteiras duplas, petrificados como estalactites. Lembro-me de que o "recreio" era apenas um pequeno espaço plano, enlameado no Inverno, e onde jogávamos futebol com uma bola feita de meias velhas e balizas marcadas com pedras. A escola não tinha um vigilante, um porteiro, uma secretária administrativa. Ninguém mais do que a D. Constança, a professora que, sozinha, desempenhava todas essas tarefas e ainda ensinava os rios do Ultramar aos da 4ª classe, a história pátria aos da 3ª, as frações aos da 2ª, e as primeiras letras aos da 1ª. Ela, sozinha, constituía todo o pessoal daquilo a que agora se chama o 1º ciclo. (...) Nesse tempo, não havia Parque Escolar, não havia pequenos-almoços na escola (que boa falta faziam!), não havia aquecimento nas salas, não havia o recorde de Portugal e da Europa de baixas profissionais entre os professores, não havia telemóveis nem iPads com os alunos, não havia "Magalhães" ao serviço dos meninos, mas sim lousas e giz, os professores não faziam greves porque estavam "desmotivados" ou "deprimidos" e a noção de "horário zero" seria levada à conta de brincadeira. Era assim a vida.

Não vou (notem: não vou) sustentar que assim é que estava bem. Limito-me a dizer que tudo é relativo e que nada do que temos por adquirido, exceto a morte, o foi sempre ou o será para sempre. E sei que na Finlândia - o país considerado modelo no ensino básico e secundário pela OCDE - os professores trabalham mais horas do que aqui, não faltam às aulas e ganham proporcionalmente menos. Com resultados substancialmente melhores, do único ponto de vista que interessa aos pais e aos contribuintes: o desempenho escolar dos alunos. Só uma classe que recusou, como ultraje, a possibilidade de ser avaliada para efeitos de progressão profissional - isto é, uma classe onde os medíocres reivindicaram o direito constitucional de ganharem o mesmo que os competentes - é que se pode permitir a irresponsabilidade e a levandade de decretar uma greve aos exames nacionais. Nisso, são professores exemplares: transmitem aos alunos o seu próprio exemplo, o exemplo de quem acha que os exames, as avaliações, são um

¹⁰⁰ No pré-aviso de greve de 8 de junho de 2005, pode ler-se: «Os docentes portugueses recusam e repudiam as medidas aprovadas pelo Conselho de Ministros, em 2 de Junho de 2005, designadamente o congelamento das carreiras e a não contagem do tempo de serviço para progressão, o aumento da idade de aposentação para os 65 anos, as alterações ao regime de proteção social ou as alterações, pela primeira vez não negociadas, de aspetos do ECD.» Disponível em: <http://www.fenprof.pt/> [Consultado em 21-01-2017]

incómodo para a paz de um sistema assente na desresponsabilização, na nivelção de todos por baixo, na ausência de estímulo ao mérito e ao esforço individual.(...)»¹⁰¹

A perorata é excruciante. Lembra as “*declamações dos possessos*”, a que se referiu Ramalho Ortigão (1988:9), nas suas *Farpas*, que não sabem senão apelar “para o espírito de rancor, de violência e de sedição”. Todo o primeiro parágrafo, em *sol menor* miserabilista, cria um efeito de *pathos* (Charaudeau, 2009), rememorando a pouquidade comovente da infância: a pequeníssima aldeia, a pequeníssima (para 80 alunos) sala de aula, a falta de aquecimento, o pequeno recreio (tragicamente) enlameado, a bola andrajosa, as balizas mal-ajambradas. A pouquidão constringedora de quase tudo contrasta, no entanto, com a incomensurável solidão e a transbordante coragem da professora Constança, a um tempo mártir e heroína, por suportar tão ostensivas provações e tão penosos desafios (ensinar «os rios do Ultramar aos da 4ª classe, a história pátria aos da 3ª, as frações aos da 2ª e as primeiras letras aos da 1ª»). Mas havia coisas que não existiam de todo: «o recorde de Portugal e da Europa de baixas profissionais entre os professores», telemóveis e iPads para os alunos, computadores “Magalhães”, «horários-zero» e greves de professores motivadas por males do espírito. De súbito, D. Constança, heroína aclamada e benzida no universo dos super-heróis, transmuta-se, dramaticamente, numa espécie de “*esquadrão suicida*” de supervilões ociosos que faltam às aulas, trabalham menos do que deviam e recusam, para cúmulo, como insulto, a possibilidade de serem avaliados nas suas arrojadas missões. Estes supervilões não são exemplo para ninguém, tal como, de resto, nenhum supervilão. Miguel Sousa Tavares jura a pés juntos que não pretende sustentar que no passado é que se *fazia bem* – *naquele* “passado”, em particular, em que a pobreza e a resignação tinham “foros de virtudes culturais de raça” (Carvalho, 2008:797) e em que as representações sobre os professores primários envolviam a criação de uma visão mística “rural” da sua profissão, enquanto “apóstolos de almas”, “semeadores da seara”, “com o propósito da sua integração no projeto educativo e político do regime e da sua ação como agente propagandístico” (Pereira, 2013:69). Naquele “passado”, *fazia-se bem, mas com menos*.

Tem-se, por vezes, a impressão, no estardalhaço das discussões apaixonadas e dos escritos interessados que alertam a Opinião Pública, de uma espécie de dança do escalpe em redor da figura do professor (Lima (1996). Ora no papel¹⁰² de vilão, ora no papel de herói, o professor surge, por vezes, coroadado de glória, publicamente, em circunstâncias que resultam, todavia, de um “policiamento” cada vez mais escrutinador das fronteiras do seu ofício (Lawn, 2001). No Universo do *Homo globalis*, a imortalidade simbólica (Becker, 1973) que o heroísmo confere advém da *excelência*.

¹⁰¹ Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/leia-o-artigo-de-miguel-sousa-tavares-sobre-os-professores-publicado-no-expresso-de-sabado=f814601> [Consultado em 23-01-2017]

¹⁰² Para Eric Hoyle (1969), o conceito sociológico de *papel* implica um **status**, ou seja, uma posição ocupacional específica, um **padrão de comportamentos** associado àquela posição e um **padrão de expectativas sociais** relacionada com a forma como o indivíduo deve agir.

Uma notícia do *Expresso*¹⁰³ dá conta de um Prémio de Excelência Pedagógica atribuído a um docente da Faculdade de Engenharia do Porto. Aos estudantes passou a pedir-se que se pronunciassem sobre a qualidade das aulas:

«No Instituto Superior Técnico, um dos primeiros a querer saber o que diziam os alunos sobre os seus professores, foi desenvolvido o Sistema de Garantia da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem (QUC). Todas as disciplinas de licenciaturas, mestrados e doutoramentos são sujeitas a este escrutínio e os estudantes têm de fazer a sua avaliação, sob pena de não se poderem inscrever no semestre seguinte. Há perguntas sobre a carga de trabalho exigida e sobre os professores. O docente mostrou-se empenhado? Expôs os conteúdos de forma atrativa? Demonstrou interação com os alunos? Neste caso, são os estudantes que dão as notas aos professores. E em cada ano os dois ‘melhores’ são distinguidos com o Prémio IST de Excelência no Ensino. Os piores enfrentam consequências, que vão da mera “observação”, para corrigir aspetos “facilmente ultrapassáveis”, até uma auditoria que pode incluir observação de aulas ou técnicas de *coaching* pedagógico. Se no Técnico há o QUC, na Universidade de Aveiro usa-se o SGQ (Sistema de Garantia da Qualidade), que funciona em moldes muito semelhantes, a partir de inquéritos aos estudantes sobre o desempenho dos seus professores. Na verdade, cá e lá fora são cada vez mais as instituições de ensino superior a usar este tipo de sistemas.»¹⁰³

O fracasso é tabu, portanto, e, como refere Strenger (2011), o herói tem, antes de mais, de enfrentar o drama psicológico que consiste em ter consciência de que chegar ao limite implica o risco do fracasso, do ridículo, e mesmo dos “males do espírito”; saber tudo isso e não ousar, comprometerá, no entanto, a possibilidade da excelência. Atingir a marca da excelência obriga à observação de determinados deveres que refletem a miríade de tarefas e a diferenciação do trabalho na escola. Lawn (2001) sintetiza-os, genericamente, desta forma: promover e esperar o sucesso dos alunos; assumir a responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar reflexivamente a sua própria prática (em comparação com os pares); trabalhar sob forte liderança; estabelecer redes com outros professores e com os restantes membros da comunidade escolar.

Em face do que se disse até aqui, diríamos que o efeito de *double bind* caracteriza-se por uma imagem redutora dos docentes, dominada por dois estereótipos opostos: um, baseado numa visão estoica, idealizada, heroicizada do ensino e dos professores, salientando a atitude devota e as qualidades relacionais e de compreensão da pessoa humana; outro, que põe em evidência os aspetos problemáticos da profissão – *e.g.*, conflitos pessoais, tensões institucionais, formação deficiente, violência no interior das escolas (Lima J. , 1996; Esteve e Fracchia, 1984).

As representações sociais do professor parecem revelar, em rigor, traços de um *anti-herói*:

“Mantendo, à semelhança do herói, o bem como objetivo último, ele pode, no entanto, fazer o mal para o conseguir. (...) Ainda assim, permite uma fácil empatia, na medida em que, não se apresentando como um ideal imaculado de perfeição e justiça, exhibe algumas das fragilidades do cidadão comum, expondo o seu lado sombrio: a fraqueza, a culpa, o desvio, a falha, a arrogância ou o egoísmo são, entre outras, características que o definem, mas que não o condenam.” (Nogueira, 2010a:117)

¹⁰³ Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-05-15-Professores-nota-20> [Consultado em 24-01-2017]

Segundo Esteve e Fracchia (1984), as representações associadas a estes estereótipos exercem, através dos meios de comunicação de massas, uma grande influência social porque: (1) determinam as expectativas sociais dos atores que interagem com os membros da profissão, designadamente alunos e pais; (2) influenciam o número e as características dos indivíduos que aspiram a exercer essa profissão¹⁰⁴; (3) influenciam o autoconceito profissional dos indivíduos em exercício.

É esta relação dialética entre comunicação e representações que nos permite anatomizar a comunicação como processo de estruturação significativa das representações sociais e estas como sistemas complexos organizadores dos processos comunicacionais de construção social de sentido (Rodríguez-Zoya e Rodríguez-Zoya, 2015; Duveen e De Rosa, 1992). Para a produção comunicacional das representações concorrem não apenas a *linguagem*, enquanto “meio de entendimento” (Habermas, 1999:137), mas também como arena social de luta pelo sentido.

Rodríguez-Zoya e Rodríguez-Zoya (2015) sugerem que o conceito de *ação comunicativa*, proposto por Habermas (1999), como processo cooperativo de interpretação orientado para um entendimento, tem valor heurístico para explicar a forma como as representações se cristalizam e adquirem estabilidade como estruturas intersubjetivas de sentido, já que condensam um consenso significativo construído através dos processos comunicativos. Quando esse terreno comum de sentido se torna objeto de controvérsia, a ação comunicativa prossegue, apelando a um intercâmbio argumentativo, com pretensões de validade criticáveis, que visa a construção de um novo consenso (*id., ibid.*).

Numa outra perspetiva, mais holística, Duveen e De Rosa (1992:95) distinguem três níveis diferentes de “transformações genéticas” para explicar a evolução das representações sociais: no plano *sociogenético*, há que ter em conta não somente os processos através dos quais determinadas representações são difundidas na sociedade, mas também os processos históricos através dos quais essas representações são transformadas; numa segunda instância, designada por *ontogenética*, interessará compreender os processos pelos quais os indivíduos têm acesso ao corpo estruturado de representações sociais inscritas na sua cultura e comunidade e o modo como se tornam atores independentes nesse mundo social, através da ativação psicológica de representações sociais e da elaboração de identidades sociais concretas; por fim, uma última instância – *microgenética* – relacionada com a forma como as representações são ativadas em todas as interações sociais, à medida que os interlocutores negociam as suas identidades sociais

¹⁰⁴ A propósito de uma reportagem de Isabel Leiria sobre o sistema educativo finlandês, pode ler-se, no seu artigo “*O bom aluno*”, de 28 de junho de 2015, no *Expresso*: «Se quiserem estudar para ser professores, por exemplo, sabem, que a competição é feroz. Ao contrário do que acontece por essa Europa fora, ser-se professor na Finlândia é altamente popular entre os jovens: o número de candidatos aos cursos de formação de professores tem aumentado nos últimos anos e apenas 10% dos que querem dar aulas no ensino básico conseguem entrar numa das oito universidades que têm estes cursos. Se em Portugal é difícil ser-se médico, na Finlândia, é difícil ser-se professor.» Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-06-28-O-bom-aluno> [Consultado em 25-01-2017]

e procuram estabelecer consensos (não havendo consensos, a microgênese pode desencadear processos de mudança, com ressonâncias, designadamente, ao nível ontogénico e sociogénico).

O que se pretende tornar claro é que as representações não são estruturas de conhecimento rígidas e imutáveis reproduzidas pelos indivíduos, de contexto em contexto ou de interação em interação – elas engendram os ferretes do contexto da sua enunciação e, nessa medida, são, para além de fenómenos de cultura, fenómenos de comunicação interpessoal *situada* (Vala e Castro (2013). Insistimos, todavia, na ideia de comunicação como *praxis* social construtiva de significações sociais atravessadas por relações de poder (Rodríguez-Zoya e Rodríguez-Zoya, 2015). E, como se disse atrás, as representações sociais não estão imunes a esta dimensão de poder, que pode assumir a forma de *dominação*, entendida por Teun van Dijk (2006) como *abuso de poder*. Ora, dada a importância vital das representações para as interações sociais e para os discursos, torna-se imperativo atracar o debate à questão da *manipulação*¹⁰⁵ como *prática discursiva ilegítima*, isto é, como prática que transgride regras, normas sociais ou direitos humanos, visando favorecer apenas os interesses de uma das partes (*id., ibid.*). Para van Dijk (*ibid.*), os objetivos gerais dos discursos manipulativos apontam para o controlo das representações sociais partilhadas por grupos de pessoas, na medida em que aquelas influenciam o que os indivíduos dizem e fazem em muitas situações e por um período de tempo relativamente longo.

¹⁰⁵ No plano conceptual, e em termos operatórios, esclarece-se que o tipo de manipulação social a que aqui aludimos distingue-se, em linha com Teun van Dijk (2006), de outras formas de *influência* (como a persuasão, a educação, a instrução e outras práticas sociais, cujo objetivo é influir indiretamente no cohecimento e nas ações dos recetores das crenças dos grupos dominantes) enquanto *abuso de poder* ou *dominação*. Atendendo ao amplexo de objetivos definidos para a presente investigação, interessar-nos-á, naturalmente, a perspetiva da manipulação entre grupos sociais e instituições e não a manipulação pessoal entre atores sociais individuais.

PARTE II – A PROPOSTA METODOLÓGICA

II. 6. “DIÁLOGOS INTERNOS”¹⁰⁶ E COMPROMISSO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO

Quando o *sensu comum* fez a sua animosa primeira intervenção, compareceu perante Tertuliano Máximo Afonso para lhe recomendar que não abrisse demasiado a boca, que vigiasse as suas palavras, pois tinha uma “batata quente” entre as mãos, que melhor fora que a largasse, se não quisesse queimar-se, e que pusesse uma pedra sobre o assunto, para pôr cobro ao mistério, antes que este começasse a bolçar coisas que Tertuliano preferiria não saber ou ver. (Saramago, 2014). O *sensu comum* interveio com a mesma atitude militante, quando o autor desta tese estatuiu o seu objeto de estudo, a despeito da descompostura infligida a Tertuliano pelo próprio *sensu comum*, para quem o papel deste, na história da humanidade, “nunca foi além de aconselhar cautela e caldos de galinha, principalmente nos casos em que a estupidez já tomou a palavra e ameaça tomar as rédeas da ação” (*ibid.*:165).

A questão que urge, então, superar, de forma inequívoca e, tanto quanto possível, concludente, prende-se com o nó górdio (Morin, 1998) da inclusão/exclusão do investigador da realidade de que ele próprio faz parte e do necessário distanciamento (dele mesmo e do fenómeno estudado) requerido pela objetividade científica.

É um certo relativismo neurótico que, a nosso ver, traz à colação o problema da reintegração do observador-sujeito e da objetividade na investigação sociológica. Reconhecer a alteração dialógica objetividade/subjetividade e a dialética inclusão/exclusão do sociólogo é ter consciência da idiossincrasia, ao mesmo tempo, complementar e conflitual do campo científico (*id., ibid.*). Não há receitas nem monopólios, como refere Edgar Morin (*id., ibid.*), mas, apenas, opções biodegradáveis. Bourdieu (2004:157) partilha da mesma certeza, quando diz:

“Como a verdade do mundo social se resume aos conflitos dessa esfera e do mundo (sociológico) que está votado à produção da verdade sobre o mundo social, neste a luta pela verdade é necessariamente infundável, interminável. (E a ciência social nunca parará de se esforçar para se impor como ciência).”

Há necessidade de conceber a conflitualidade e a controvérsia – elas são, segundo Morin (1998:30), “a condição do jogo da investigação, do pensamento, do conhecimento”. Não vemos, portanto, nesta conflitualidade, uma manifestação de um quadro clínico de crise da Sociologia, de que a ausência de consenso paradigmático e a entropia teórica, epistemológica e metodológica são, como alguns sustentam, os principais sintomas (Brante, 2001). Em rigor, os paradigmas não se têm revelado absolutamente incomensuráveis (Kuhn, 1998), desde logo porque a divisão disciplinar é sempre flutuante (fruto, em grande medida, de variáveis

¹⁰⁶ Margaret Archer (2003) utiliza a expressão “*internal conversations*” para designar os processos reflexivos que orientam a ação individual, face aos condicionamentos sociais.

socioinstitucionais) e, por outro lado, as disciplinas não se cristalizam sobre corpos teórico-metodológicos calafetados (*id., ibid.*). Acerca deste facto, esclarecem-nos Silva e Pinto (2014:19):

“Se considerarmos os seus núcleos duros, o antagonismo teórico é indubitável, como indubitável é que as condições institucionais do trabalho científico alimentam e intensificam a conflitualidade. Tem sido possível, porém, cruzar em certas áreas, fecundar reciprocamente diferentes paradigmas, até mesmo os mais distantes. É que [...] a ciência tem capacidade para reelaborar e transformar as referências culturais e ideológicas a que se liga e avaliar os limites de conhecimento por elas impostos.”

A cientificidade não é património de um paradigma, de uma teoria ou de uma pessoa, mas, antes, como sublinha Morin (1998:35), do “jogo pluralista rivalitário e comunitário próprio do meio científico”. O problema da cientificidade da Sociologia é, em larga medida, atrevemo-nos a dizer, o problema da pseudocientificidade de *uma certa* Sociologia que – e, uma vez mais, apelamos a Morin (*ibid.*:36) – reside “na adoção mutilada e cega das categorias e noções de uma física clássica, a física do século XIX, que hoje se tornou obsoleta para conceber os problemas físicos fundamentais”.

A objetividade e a universalidade, do ponto de vista sociológico, só se tornaram problemáticas, cremos, quando se procurou transformar o sociólogo num ser “suprassocial” (Morin, *ibid.*), capaz de se colocar na posição percetiva de um observador absolutamente neutro – estética, ética e ideologicamente. O sociólogo adquiriria, desta forma, um estatuto divino ou quase-divino, devendo, contudo, justificar, obrigatoriamente, esse estatuto (*id.,ibid.*). A comparação com as regras do jogo que regem as ciências naturais deu origem à imputação de supostas “carências” (*id.,ibid.*) ao carácter de cientificidade das ciências antropossociais: uma, resultante das limitações na obtenção de leis gerais com um grau igualmente admissível de precisão, exatidão e capacidade de predição; uma segunda, relacionada com a “impossibilidade de exorcizar a complexidade das inter-retroações que unem o objeto estudado às suas aderências e às suas pertenças” (*id.,ibid.*:36); por fim, as dificuldades de consenso na verificação/refutação do conhecimento, dada aquela complexidade, expandida, para cúmulo, pela grande autoimplicação do investigador na sociedade e desta no investigador. Ora, assim sendo, o sociólogo não pode cobrir-se, *ad arbitrium*, com “um manto diafoiresco¹⁰⁷ e convencer-se imediatamente de que se situa no terreno da objetividade, enquanto o acontecimento o perseguiu e agitou, o aterrou ou exaltou” (*id.,ibid.*:65). Eis, então, a questão que zurze o sociólogo:

“Mesmo que circunscreva o seu estudo a um aspeto limitado ou menor, quem nos diz que essa escolha não se destina, intencionalmente, a fazer ressaltar uma moralidade dissimulada ou a dar uma patada?” (*id.,ibid.*)

¹⁰⁷ *Thomas Diafoirus* é o médico emproado e charlatão da peça *Le Malade Imaginaire*, de Molière, que, pouco preocupado, na verdade, com a saúde dos doentes, usa uma terminologia científica pedante e rebuscada para esconder a sua incompetência.

A resposta poderia ser esta:

“ (...) *não há* praxis privilegiada que segregue, por si, a verdade sociológica. O que importa, para cada um, é praticar uma autoanálise e uma autocrítica permanente que permita utilizar as pulsões e as perturbações afetivas ao serviço da investigação, isto é, servir-se das suas próprias alergias, dos seus próprios entusiasmos, das suas próprias perplexidades, o que só pode fazer-se se se contrabalançar a alergia e o entusiasmo com a dúvida e se se transmutar a perplexidade em interrogação ativa. (...) A verificação científica não é, simplesmente, um processo externo sobre o objeto, é [também] um processo interno do sujeito-investigador.” (*id.,ibid.:67*)

Mas não nos arroguemos uma pudicícia tão exagerada que pareça estarmos a fabricar uma estratégia artificiosa de defesa *pro domo*, para não merecermos “o fogo da crítica exterior” (*id.,ibid.:66*), e, sobretudo, evitemos desempenhar o papel patético daquele que corre atrás do conhecimento (ou da *narrativa*, como lhe prefere chamar Taleb (2007)) “puro” e desinteressado, como “um principiante em corrida de patins que, além do mais, se exercita onde quer que seja proibido”¹⁰⁸. *Ciência é poder*. Sabemo-lo bem, se tivermos em conta, por exemplo, como lembra Tomás Buch (2013:93), que “uma das ambiguidades acerca da neutralidade ética da ciência atual provém das suas fontes de financiamento”. Há, inclusivamente, como disse John Kenneth Galbraith (1984:22), um *modo de fazer* ciência “que se ocupa não tanto de ampliar o conhecimento quanto de excluir o ignorante”, ao jeito de Diafoirus. Em *Imposturas Intelectuais*, Sokal e Bricmont (2010) denunciaram alguns dos salvatérios prediletos (e, em muitos aspetos, equivocados) que legitimam aquele *modo de fazer* ciência.

Ciência é saber. *Saber é conhecer* o mundo, *orientar-se* no mundo, mas também *dominar* o mundo (Hortal, 1987). *Saber é poder*. Nas palavras de Francis Bacon (1879:47), “human knowledge and human power meet in one”¹⁰⁹. Falamos de um *poder*, ou antes, como prefere João Caraça (1999:685), de «*poderes*», cuja tipologia engloba a coesão, a autoridade, a força, a influência e a manipulação, e que são sempre “constitutivos de campos de saberes, que os legitimam e, simultaneamente, lhes fornecem uma identidade cultural”. Na verdade, a prática científica influi tão decisivamente nos processos de desenvolvimento e transformação social que

“ O exercício do poder, para ser credível e aceitável, precisa, hoje em dia, de se basear em conhecimentos científicos. Assim, não se visualiza um Estado moderno sem a sua «corte» de conselheiros e administradores de ciência e uma constelação de centros de investigação científica em áreas estratégicas, nem a operação de grandes empresas multinacionais e transnacionais sem o concurso de sofisticados processos e infraestruturas de natureza científica e tecnológica. As relações da ciência com o poder são, pois, constitutivas, instrumentais, temporais, históricas. Não podem ser descontextualizadas, sob pena de obscurecermos o seu entendimento.” (*id.,ibid.:686*)

Como recomendou Galbraith (1984), a questão do exercício do Poder, nas suas diferentes tipologias, deve ser analisada com ceticismo, mas não com uma mente que enferme fatalmente de uma fixação com o *mal*. É que, como escreveu Bertrand De Jouvenel (1998), a análise do problema do Poder só beneficia de uma visão estereoscópica, pois o problema

¹⁰⁸ *Aforismos reunidos de Franz Kafka* (2012, pp.72)

¹⁰⁹ «*Scientia et potencia humana in idem coincidunt*» (Aforismo III, de *Aphorismi – De Interpretatione Naturae et Regno Hominis*).

apresenta dois aspetos a que os indivíduos, em geral, são desigualmente sensíveis, consoante as situações e, principalmente, as circunstâncias contextuais. Se o Poder pode ser uma ameaça, um perigo social, na medida em que se pode animar de “um dinamismo que conduz à apropriação de forças desenvolvidas nos grupos humanos em que esse poder domina, para utilizá-las em seu próprio proveito” (*id.,ibid.*:374), é, pelo visto, também, uma necessidade social, instaurando uma ordem e um concerto que permite aos homens aceder a formas de organização social.

Mas, e parafraseando De Jouvenel (*ibid.*), quando o observador se vê imerso no fenómeno observado (um professor que se interroga sobre as representações sociais do professor na sociedade, *e.g.*), não poderá dar-se o caso de o observador sucumbir a “*chewing the scenery*” e ver um melodrama onde apenas existe uma oscilação? A resposta é: sim, pode. Então, qual é o nosso compromisso, para contrariar essa possibilidade? Assumir, como diz Enrique Martínez (2013:87), “exercer o poder [de fazer ciência], utilizando a sua faceta condicionada, isto é, construindo valores comuns que se reflitam na prática quotidiana e permanente e que todos interpretem como portadores de benefício coletivo”.

II. 7. OBJETIVOS DA PESQUISA

Suponhamos, então, que o sociólogo se deixa induzir pelo mesmerismo causado pela obsessão de que existe uma ordem, suscetível de ser decifrada, contida no ruído do caos social. Suponhamos que esta é a verdadeira obsessão, assumida de forma mais ou menos descomplexada, que compele e sustenta todo e qualquer trabalho científico. Aceitemos que não tem mal reconhecer que a mente humana padece de limitações não desprezáveis, ao tomar contacto com a realidade, e que essas limitações são constitutivas do *software* cognitivo especializado que nos faz crer que o mundo é menos aleatório do que na verdade é (Taleb, 2007; Bering, 2009). Aceitemos correr o risco de anuir à tendência natural de “*platonificar*”¹¹⁰ a realidade, sabendo que os modelos e os mapas mentais que daí resultam não estão sempre errados, mas podem falhar em determinadas aplicações específicas (Taleb, 2007). Aceitemos, ainda, com as reservas que assinalámos, que o investigador é, como escreveu Geertz (2008:4), um homem (como os demais) “amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” e que, na medida em que faz parte da realidade que estuda, será mais prudente arrogar a sua subjetividade, na impossibilidade óbvia de esconjurá-la de todo, exercendo, contudo, um domínio sobre os seus impulsos, para torná-la o menos onerosa possível (Peshkin, 1988). Recusemos, no entanto, as pegadilhas desconstrucionistas pós-modernas que nos levam a acreditar que não existem verdades lógicas, responsáveis, éticas, e que a procura do sentido é uma ilusão (logo, uma ficção), porque haverá sempre outras perspetivas a partir das quais a realidade pode ser interpretada (Innerarity (2006). Recusemos o aprisionamento em jurisdições epistemológicas dogmáticas e carrancudas e a atribuição de filiações ou de obliquidades políticas. Parafraseando Pereira (2013:559), estamos mais empenhados em materializar um projeto devidamente justificado e aplicado com satisfatória coerência dentro do esquema intelectual gizado e, desse modo, garantir que “a Ciência feita serve os homens que dela precisam”, pelo que toda a opção epistemológico-metodológica existe, tão só, para que se possa certificar se esse desiderato foi ou não alcançado.

Investidos destes pressupostos, podemos, assim, circunscrever o objetivo fundamental da pesquisa: convocar a perspetiva da Análise Crítica do Discurso para traçar a anatomia das representações sociais mediáticas sobre a *identidade do professor* e os processos discursivos de fabricação e de colocação em visibilidade dessa identidade, em três jornais de referência –

¹¹⁰ Segundo Taleb (2007:24), “*platonificar*” refere-se à tendência natural “para nos concentrarmos em «formas» puras e bem definidas, sejam objetos, como triângulos, ou noções sociais” regidas “pelo que «faz sentido»”. A “*platonicidade*” é, em suma, “aquilo que nos faz pensar que percebemos mais do que na realidade percebemos” (*id.,ibid.*). A “*platonificação*” obriga a impor a *narratividade* e a *causalidade* como processos de busca de sentido. “Acontece a toda a hora”, assevera Taleb (*ibid.*, 117). Veja-se o caso dos meios de comunicação social. Diz Taleb (*ibid.*): “É proposta uma causa para nos fazer engolir as notícias e tornar os assuntos mais concretos. Após a derrota de um candidato numa eleição, é-nos fornecida a «causa» para o descontentamento dos eleitores. Qualquer causa plausível serve. Os meios de comunicação social, porém, investem, ao máximo, para tornar o processo «exaustivo», com os seus exércitos de verificadores de factos. É como se quisessem errar com [infinita precisão] (em vez de aceitarem estar aproximadamente certos, como um escritor de fábulas)”.

Público, Expresso (semanário) e Diário de Notícias – num estudo longitudinal que abrange um período de 10 anos (entre 2005 e 2015). Apoiado nos princípios epistemológicos do paradigma qualitativo, o estudo que aqui se apresenta tem como objetivos específicos:

i) Caracterizar as discursividades que se produzem acerca da identidade do professor e a (in)consistência e variação desses registos;

ii) Compreender o modo como a linguagem é utilizada como meio de construção de sentido dessa identidade e como tecnologia de mudança;

iii) Identificar as valências relevantes – mais negativas ou mais positivas – dos papéis atribuídos aos professores;

iv) Identificar estereótipos da identidade docente;

v) Identificar subtemas da Educação em que os professores são apresentados e o seu grau de envolvimento nesses subtemas (atores diretos, atores passivos, figurantes);

vi) Verificar se existem diferenças no tratamento da informação sobre professores entre os tipos de jornalismo praticado pelos diferentes jornais;

vii) Identificar variações na cobertura noticiosa sobre professores no período analisado.

Os objetivos anteriormente expostos deverão permitir-nos testar as hipóteses que a seguir se enunciam:

I – As discursividades produzidas pelos periódicos geram mais frequentemente representações negativas (estereotipadas e/ou estigmatizantes) do professor do que representações positivas.

II – A produção da identidade do professor envolve o Estado, através não apenas dos seus textos regulatórios, mas também através de intervenções nos *media*, em que os discursos oficiais se constituem como tecnologias de gestão do sistema educativo e dos próprios professores.

II.8. «OS SILÊNCIOS ELOQUENTES NÃO EXISTEM»¹¹¹ - DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Foi uma certa «literatura preguiçosa»¹¹¹ quem os inventou. Na realidade, «são, apenas, palavras que ficaram atravessadas na garganta, palavras engasgadas que não puderam escapar ao aperto da glote.»¹¹¹ Não fora este aperto, e essas palavras sairiam arremessadas com a força deletéria de uma chuva de meteoritos.

Destes silêncios, falou José Gil (2009), a propósito de um dos momentos mais representativos do “**Grande Cisma**” da Educação na “era Sócrates”. Paulo Guinote (2016) chamou-lhe “Grande Marcha dos Professores”, numa referência à manifestação de 8 de março de 2008, considerada a maior manifestação de uma classe profissional em democracia. Às manifestações em massa, segundo Gil (2009), o Governo reagiu com o silêncio e a inação, justificando-os com frases como: "As pessoas têm o direito de se manifestar. Mas era o que faltava se a ação governativa dependesse agora do nível das manifestações"¹¹². Para Gil (2009:55), este tipo de *framing* (enquadramento) discursivo “pendura o adversário num limbo irreal”, pois deixando

“ (...) intactos os meios [e as razões] da contestação, mas fazendo desaparecer o seu alvo, desinscreve-os do real. É uma técnica de não-inscrição¹¹³. Ao separar os meios [e as razões] do alvo, faz-se do protesto uma brincadeira de crianças, uma não-ação, uma ação não-performativa. Esta reduz-se a um puro discurso contestatário, esvaziado do conteúdo real a que reenviava (é o avesso, no plano da ação, do enunciado performativo de Austin: um ato que é um discurso). Resultado: o professor volta à escola, encontra a mesma realidade, mas sofre um embate muito maior. É essa a força da realidade.” (*id., ibid.*)

O enquadramento engendra um *framing judgment* (Entman, 1993; Entman e Rojecki, 1993), forjando uma avaliação (censura) moral sub-reptícia do impasse gerado pela colisão dos dois direitos – o direito de manifesto e o direito de governar. O elocutor parece fazer crer que a ideia de o ato de governar não poder depender do nível de manifestações pertence ao preceituário de normas de conduta mais ou menos absolutas e universalmente válidas. A priorização dos valores (neste caso, o valor de governar sobrepõe-se ao valor de manifesto) é, segundo Luhmann (2009), uma estratégia de ativação da *atenção* nos processos de comunicação política. A violação dessa prioridade origina, por si só, um tema político (*id., ibid.*). Na perspetiva de Chantal Mouffe (2005), a priorização de valores é uma estratégia de *moralização*

¹¹¹ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 72

¹¹² «Sócrates diz que protestos não vão alterar política de mudanças na Educação», Artigo de 10/03/2008, de Ricardo Garcia e Bárbara Simões – Disponível em: <http://www.publico.pt/portugal/jornal//socrates-diz-que-protestos-nao-vao-alterar-politica-de-mudancas-na-educacao-252553> [Consultado em 03-02-2017]

¹¹³ Em *Portugal, Hoje: O Medo de Existir* (2005), José Gil apresenta o conceito de “não-inscrição” para definir um estado existencial em que parece que os acontecimentos não ficam “entalhados” na vida das pessoas e/ou da sociedade, marcando-as de algum modo. Dir-se-ia que estes “(não-)acontecimentos” são uma espécie de acontecimentos “não-antropológicos”, por semelhança com os “não-lugares” de Augé (2005), isto é, acontecimentos aparentemente “sem identidade”, não-relacionais e sem substrato histórico, ou, numa palavra, “acontecimentos-de-lugar-nenhum”.

dos factos políticos e, nesta medida, de moralização do recetor/espectador. A estratégia assenta, como esclarece Mouffe (*ibid.*), na oposição “eles/nós” construída em função de categorias morais relacionadas com o sempiterno litígio “Bem *versus* Mal”, a que já fizemos menção:

“What this change of vocabulary reveals is not, as some would have it, that politics has been replaced by morality but that politics is being played out *in the moral register*. It is in that sense that I am proposing to understand the ‘moralization’ of politics – to indicate not that politics has become more moral but that nowadays political antagonisms are being formulated in terms of moral categories. We are still faced with political friend/enemy discriminations but they are now expressed using vocabulary of morality.” (*id., ibid.:75*)

Mouffe (*ibid.*) lembra a cruzada de George Bush contra o “*Eixo do Mal*” (expressão usada no discurso do presidente sobre o Estado da União, em 2002, e aplicada aos governos hostis aos Estados Unidos, por apoiarem o terrorismo e possuírem armas de destruição maciça) e o “*Império do Mal*” de Ronald Reagan (expressão aplicada à União Soviética, em 1983). Mouffe (*ibid.*) vê o uso do registo da “moralização da política” como uma ameaça à criação de condições de uma democracia mais madura e consensual:

“When politics is played out in the register of morality, antagonisms cannot take an agonistic form. Indeed, when opponents are defined not in political but in moral terms, they cannot be envisaged as an ‘adversary’ but only as an ‘enemy’. With the ‘evil theme’, no agonistic debate is possible, they must be eradicated. Moreover as they often considered as the expression of some kind of ‘moral disease’, one should not even try to provide an explanation for their emergence and success.” (*id., ibid.*)

Qualquer que seja a retórica binária em que se ancora o discurso (Bem/Mal, Certo/Errado, Justo/Injusto, Moral/Imoral, etc.), ela surge “sempre associada a um desejo de produzir verdade, de, pelo menos, produzir uma crença na validade dos argumentos utilizados” (Pinto, 2015:37). A eficácia persuasiva destas dicotomias depende do *modelo mental* (van Dijk, 2005) que os indivíduos constroem do discurso. Na verdade, as pessoas só entendem um discurso se puderem construir dele um modelo (*id., ibid.*). Estes modelos, pessoais e subjetivos, construídos a partir das múltiplas experiências diárias de cada indivíduo, incluem, também, os vários tipos de conhecimento social partilhado, dados como presuntivos na comunidade em que o indivíduo se insere, nos seus diferentes âmbitos e alcances (cultura, nação, cidade, organização). Neste sentido, van Dijk (*ibid.:17*) compara os significados dos discursos a “*icebergs* dos quais se expressam explicitamente apenas parte dos significados não dados por (pre)supostos”.

Referindo-se à natureza do espaço público e ao conhecimento partilhado pelos atores na comunidade, Patrick Charaudeau (2010:118) propõe a noção de “*discurso circulante*”, visto como um agregado empírico de enunciados com orientação definicional sobre os acontecimentos, sobre o que são as pessoas, as suas ações, os seus comportamentos e os julgamentos a eles ligados. Estes enunciados assumem uma forma discursiva que, por vezes, se cristaliza em fragmentos textuais (provérbios, aforismos, dísticos, frases feitas) mobilizados em

maneiras de falar com fraseologia variável que se constituem em *socioletos*¹¹⁴. Charaudeau (*ibid.*) atribui três funções a este “discurso circulante” que remetem, em parte, às das representações: uma função de *instituição do poder/contrapoder*, assegurada por discursos que produzem uma “palavra de transcendência”, isto é, uma palavra que se impõe como autoridade que procede da sua posição de supremacia “acima das massas” e que, por isso, confere sentido à ação social, orienta-a e fundamenta a sua força:

“Trata-se aqui do discurso do poder político, de tudo o que o encarna institucionalmente e particularmente do que aparece sob a figura de Estado. Entretanto, diante destes discursos de poder, desenvolvem-se (onde é possível) outros discursos, de reivindicação, de contestação da ordem imposta, e cuja força depende, ao mesmo tempo, da organização do grupo que os produz, das suas possibilidades de mobilização e dos valores éticos emblematizados.” (*id., ibid.*)

Outra função é a de *regulação do quotidiano social*, assegurada por discursos associados à ritualização dos atos e das fórmulas de linguagem que caracterizam a «mise en scène» da vida de todos os dias, ou, resgatando a herança de Goffman (1986), discursos associados à estrutura da *organização cognitiva da experiência* de cada ator individual. Para Goffman (*ibid.*), as interações entre os indivíduos e as representações que estes constroem da realidade mobilizam um conjunto de princípios organizativos de pensamento (*frames*), sedimentados pela experiência social, permitindo-lhes enquadrar os acontecimentos e as situações, em termos interpretativos, mas, também, em termos discursivos.

Bourdieu (1997:25), fixando a mira no campo jornalístico, sugere, não se distanciando muito da abordagem de Goffman (1986), que o *framing* opera segundo “estruturas invisíveis que organizam o percebido, determinando o que se vê e o que não se vê”. Essas “estruturas” são o produto da história, da educação de cada um, etc., e determinam que, nomeadamente os jornalistas, vejam “certas coisas e não outras” e vejam “de certa maneira as coisas que vêem” (Bourdieu, *ibid.*). Segundo Entman (1993), o conceito de *framing* permite iluminar os modos como a influência sobre a consciência humana se exerce pela transferência ou comunicação de informação de um *locus* (um discurso, um enunciado, uma reportagem, um romance) para essa consciência. Enquadrar (*framing*), explica Entman (*ibid.*:52), consiste em

“(…) selecionar alguns aspetos da realidade percebida e torná-los mais salientes na comunicação, de modo a promover a definição de um problema particular, uma interpretação causal, uma avaliação moral e/ou a recomendação de tratamento para os problemas definidos. Enquadramentos típicos diagnosticam, avaliam e prescrevem.”

Entman (*ibid.*) refere, ainda, que os estudos neste âmbito indicam que os *frames* podem ser encontrados, pelo menos, em quatro *instâncias* do processo de comunicação: 1) no comunicador, que faz *framing judgments*, consciente ou inconscientemente, guiado por *frames* que organizam o seu sistema de crenças; 2) no texto, manifestas na presença ou ausência de

¹¹⁴ Termo usado em Linguística que se refere aos usos distintivos da língua de um grupo social particular; distingue-se do *idioleto*, que se refere à maneira característica como cada indivíduo usa a língua, e do *tecnoleto*, o uso próprio da língua atribuído a um domínio profissional ou a um campo específico de conhecimento técnico.

certas palavras-chave, imagens estereotipadas, frases feitas e fontes de informação que constituem *clusters* de factos ou juízos que se reforçam tematicamente; 3) no recetor que, guiado pelos seus esquemas cognitivos de interpretação da realidade, pode ou não alinhar-se com os enquadramentos do texto ou com a intenção de enquadramento do comunicador; 4) na cultura, definida por Entman (*ibid.*:53) como “um sistema de *frames*, empiricamente demonstráveis, partilhados e mobilizados por um grupo social, nos seus discursos e modos de pensar”.

Mas a «mise en scène» da vida quotidiana responde, ainda, a uma função de *dramatização* (Charaudeau, 2010), fabricada por discursos, ficcionais ou não, que relatam a vida das pessoas e as pendências mais ou menos trágicas da dramaturgia social. Na ótica de Dominique Picard (1995), esta dramaturgia está, essencialmente, relacionada com duas grandes problemáticas: uma, *identitária*, simbolizada pela expressão “salvar a face” (Goffman, 1967); outra, *relacional*, que diz respeito à noção de “territorialidade” ou de reserva do espaço íntimo e pessoal de cada indivíduo.

Os modelos mentais, constituindo dispositivos cognitivos que articulam a memória social com a memória episódica e, nessa medida, funcionando como interfaces entre o discurso e a sociedade, entre o pessoal e o social, entre as representações socialmente partilhadas e as práticas sociais, (van Dijk, 2003; van Dijk, 2006), contêm, também, *ideologias*, evidenciadas em experiências específicas incorporadas nesses modelos:

“Por exemplo, se compartilhamos ideologias que reagem desfavoravelmente ante a chegada de mais africanos, o modelo mental desencadeado perante uma chegada recente de imigrantes reflete estas conotações ideológicas.” (Correia, 2009:86)

Basil Bernstein (2000:209) aludiu a estes esquemas mentais nos seus próprios termos:

“ (...) we all have models, some are more explicit than others; we all use principles of descriptions, again some are more explicit than others; we all set up criteria to enable us both to produce for ourselves, and to read the descriptions of others, again these criteria may vary in their explicitness. Some of our principles may be quantitative whilst others are qualitative. But the problem is fundamentally the same. In the end, whose voice is speaking? My preference is to be as explicit as possible. Then, at least, my voice may be deconstructed.”

Ora, sem estes modelos mentais, conclui van Dijk (2003:167), não é possível “explicar e descrever a influência das estruturas sociais na estruturas discursivas ou como estas últimas são afetadas pelas primeiras”. Eles traduzem não apenas as crenças pessoais, mas “oferecem (versões, amiúde pessoais, de) uma representação do social, como o conhecimento, as atitudes e as ideologias, que, por seu turno, estão relacionados com a estrutura dos grupos e das organizações” (*id., ibid.*). Se é possível identificar num discurso, simultaneamente, propriedades pessoais e sociais e se, numa mesma situação social, um discurso pode ser interpretado de maneiras diferentes, é porque “os discursos são interpretados como elementos que guardam uma relação coerente com os modelos mentais que os indivíduos aplicam sobre os acontecimentos ou os factos a que se faz referência” (*id., ibid.*:165). A *coerência* de um discurso não se define,

apenas, pela relação de funcionalidade entre as suas proposições (numa explicação ou generalização, por exemplo), nem pelo modo como se estabelecem as relações entre os factos/acontecimentos a que essas proposições se referem (como nas relações causa/consequência) (*id., ibid.*). Do ponto de vista psicológico, aquela coerência está mais sujeita à forma como os factos/acontecimentos são definidos e interpretados através dos modelos mentais que os utilizadores da linguagem possuem desses factos. A **Análise Crítica do Discurso** (doravante, **ACD**) centra-se neste enleado de vínculos.

Segundo Correia (2009:1), a palavra “*crítica*” tem duas conotações:

“ (...) remete, por um lado, para uma tradição das Humanidades e da Filosofia, que rejeita o positivismo como uma análise empírica dos fenómenos como factos sobre os quais os sujeitos não têm qualquer possibilidade de intervenção, nomeadamente no sentido de uma prática normativa; por outro lado, remete para um conhecimento do jornalismo e da notícia que não se limita às suas evidências, nomeadamente as que resultam da sua aplicação técnica.”

Na verdade, e nas palavras do próprio Teun van Dijk (1994), responsável pela definição e desenvolvimento da ACD, nos anos 80, os antecedentes e afinidades encontram-se em muitos autores que o autor agrupa por filiações: uma linha neomarxista (de Adorno a Habermas, da Escola de Frankfurt); uma linha crítica inglesa do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, com Stuart Hall à cabeça; o pensamento de Basil Bernstein e os seus estudos sobre linguagem, poder e controlo simbólico; a linha sociolinguística de Halliday, em Inglaterra; os trabalhos franceses de análise do discurso, sob a autoridade de Foucault e Pêcheux; a linha de Gramsci, em Itália. Não obstante, recusando-se ser o representante de uma “Escola” ou a ser conotado com algumas “seitas académicas que parecem ser tão do agrado de alguns académicos” (van Dijk, 2003:143), recusando, enfim, todo e qualquer tipo de “obsequiosidade académica”, para ele totalmente incompatível com uma atitude *crítica* (*id., ibid.*), o autor explica o que a ACD *é e não é*:

“ (...) não é uma orientação investigativa como a Teoria da Gramática ou a linguística sistémica, tampouco uma subdisciplina da análise discursiva, como a psicologia do discurso ou a análise conversacional [“talk-in-interaction”]. (...) A ACD é, antes, uma perspectiva, crítica, sobre a realização do saber: é, por assim dizer, uma análise do discurso elaborado «com uma atitude». Centra-se nos problemas sociais, em especial no papel do discurso na produção e reprodução do abuso de poder ou de dominação. (...) a investigação realizada através da ACD combina o que, porventura de forma algo pomposa, se pode chamar “solidariedade com os oprimidos”, com uma atitude de oposição e dissidência contra aqueles que manipulam os textos com o objetivo de estabelecer, confirmar ou legitimar o seu abuso de poder.” (*id., ibid.*:144)

E, dirigindo-se especialmente àqueles em ânsias para apontar à ACD o mesmo viés ideológico que aquela argui nos discursos que são objeto da sua análise, van Dijk (*ibid.*) assume uma postura desassombrada:

“A diferença relativamente a outros saberes é que a ACD não nega, mas define e defende explicitamente a sua própria posição sociopolítica. (...) A ACD reconhece, desde logo, a sua natureza estratégica das acusações de que é alvo e considera que estas constituem parte dos complexos mecanismos de dominação, uma vez que procuram, basicamente, marginalizar e tornar problemática a dissensão.”

Sobre a situação paradoxal dos analistas do discurso, Michael Billig (2008:784) expressa-se assim:

“Investigamos a linguagem, mas temos necessidade de, simultaneamente, usar a linguagem nas nossas investigações. Não dispomos de outras ferramentas para atingir os nossos objetivos. A análise do discurso não existe nem pode existir fora da linguagem (...) Não podemos, por conseguinte, separar, rigidamente, os objetos da nossa análise dos meios pelos quais conduzimos essa análise. (...) Analisamos criticamente a linguagem, expondo os mecanismos ideológicos e de poder que impregnam os usos da linguagem. Mas como se pode fazer isto, se temos de usar a linguagem para realizar a nossa análise crítica? Como se pode ter a certeza de que a nossa própria linguagem não está eivada pelos mesmos fatores ideológicos que procuramos identificar no discurso dos outros?”

Não se trata, segundo van Dijk (1994), de validar um paradigma. A ACD tem objetivos emancipadores (Fairclough, 2003). O foco está em desocultar as formas como os discursos contribuem para a reprodução da desigualdade e injustiça sociais, determinando quem tem acesso às estruturas discursivas e de comunicação legitimadas pela sociedade. Este acesso pode

“(…) envolver o modo como os indivíduos tomam a iniciativa de participar dos acontecimentos comunicativos, as modalidades da sua participação, assim como as maneiras como controlam as outras propriedades do discurso, como falar à vez, a sequenciação, a tematização ou até mesmo as formas como esses indivíduos são representados, seja como referentes ou assuntos do discurso.” (van Dijk, 1996b:87)

O problema do *acesso privilegiado* ao discurso e às estruturas de comunicação pode explicar processos partilhados de naturalização de determinados modos de dizer e de qualificar, pois, como refere Correia (2009:91),

“(…) os recetores tendem a aceitar as crenças, os conhecimentos e as opiniões daqueles em que acreditam e em quem depositam credibilidade como sejam académicos, peritos e *media* de referência, a menos que sejam inconsistentes com as suas crenças e experiências pessoais.”

van Dijk (1996b:85) não deixa de sublinhar instantemente que o *discurso* (aqui entendido como categoria geral abstrata que alude à linguagem em uso), “é um recurso similar a outros recursos sociais valiosos que constituem a base do poder e cujo acesso se encontra desigualmente distribuído”, pelo que “devemos explorar as implicações da complexa questão «*Quem pode falar ou escrever a quem, o quê, quando e em que contexto, ou Quem pode participar em tais eventos comunicativos como destinatários, seja como audiência, espectadores ou meros observadores?*»” Podemos assumir – diz van Dijk (*ibid.*) – tal como para os demais recursos sociais, que “mais acesso” corresponde a “mais poder social”, e, neste sentido, “as medidas de acesso ao discurso podem ser indicadores bastante fidedignos do poder dos grupos sociais e dos seus membros”.

Não obstante, a ACD tem em conta, também, que as configurações de hegemonia e poder não se reduzem ao problema do acesso. De acordo com Correia (2009:91), importa considerar também que:

“Há numerosas situações institucionais em que as pessoas são obrigadas a serem meramente recetoras de discurso, como acontece muitas vezes no processo educativo; Em muitas circunstâncias não existem fontes das quais possam provir crenças alternativas; Os receptores podem não ter as competências, conhecimentos e crenças necessários para desafiar o discurso a que são expostos.”

De acordo com van Dijk (1991:34), as práticas acabam, contudo, por ser monitorizadas ou controladas pelos princípios gerais dos sistemas de dominação simbólica, embora esta monitorização não consubstancie uma forma (causal) determinista: a liberdade parcial da ação individual permite aos sujeitos desviar-se dos princípios que sustentam a dominação e o poder, ativando resistências mais ou menos conscientes, ou, ao invés, aderir àqueles princípios, legitimando a reprodução dos discursos dominantes e a capacidade destes de fazer os indivíduos agir ou pensar de determinado modo. Uma outra perspetiva a ter em conta, também discutida por van Dijk (*ibid.*), a respeito do discurso racista¹¹⁵, põe em evidência o facto de a *reprodução discursiva* ser assegurada não só ao nível das interações quotidianas, com base nos modelos mentais socialmente compartilhados, mas também pelas *elites* ‘simbólicas’ que controlam o discurso público. No entanto, este controlo também não se encontra uniformemente distribuído por todos os membros das *elites* dominantes. A questão coloca-se, uma vez mais, nas possibilidades de acesso preferencial (recursos de capital simbólico) às formas mais influentes de discurso público. Correia (2009:92) lembra, a título de exemplo, o caso da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA):

“ (...) verificou-se que os jornalistas da imprensa tablóide inglesa na sua formulação do estereótipo “cancro dos homossexuais” esqueceram ou ignoraram os alertas das associações médicas. Neste sentido, as tipificações formuladas no âmbito do profissionalismo jornalístico foram mais poderosas do que os alertas das elites científicas.”

Como assinalado por Fairclough (2003:185), a ACD vê-se, inevitavelmente, “enredada em polémica no debate social, ao eger centrar-se em determinadas características da vida social consideradas “problemáticas”. Porquê? **“Tudo o que é problemático e reclama mudança”**, diz Fairclough (*ibid.*), **“é intrinsecamente impugnável e controverso”**. A questão da reflexão crítica sobre a própria análise do discurso é, por isso, tida por Fairclough (*ibid.*), como etapa fundamental do quadro analítico da ACD. O método deve voltar-se reflexivamente sobre si mesmo, procurando determinar até que ponto é eficaz como crítica, se contribui (ou pode contribuir) ou não para a emancipação social, se se acha comprometido com os seus próprios alicerces epistemológicos ou se, pelo contrário, se encontra implicado,

¹¹⁵ Para van Dijk (2002:192), o “sistema racista” é constituído por um *subsistema social*, que inclui “as práticas sociais discriminatórias ao nível local (micro) e por relações de abuso de poder por parte de grupos dominantes, de organizações e de instituições dominantes a um nível global (macro) de análise”, e por um *subsistema cognitivo* ancorado numa “base mental de modelos parciais de eventos e interações étnicas que, por seu turno, se encontram enraizadas em preconceitos e ideologias racistas”. Tal não significa, segundo van Dijk (*ibid.*), que “as práticas discriminatórias sejam sempre intencionais, mas tão-somente que pressupõem representações mentais socialmente compartilhadas e negativamente orientadas na dialética «Nós sobre Eles»”.

ideologicamente, com certas práticas académicas tão ligadas, segundo Fairclough (*ibid.*), a interesses estatais e de mercado.

Fairclough, Wodak e Mulderrig (2011) esboçaram um edifício epistemológico para a ACD, assente em oito princípios:

- 1) A ACD ocupa-se de problemas sociais, tendo em conta os seus aspetos linguísticos e semióticos¹¹⁶ e a sua evolução, por efeito de mudanças sociais, políticas e culturais.
- 2) As relações de poder são discursivas, na medida em que o caráter linguístico e discursivo das relações sociais de poder resulta, em parte, de estratégias de negociação das relações de poder no interior dos discursos. Alguns discursos evidenciam uma outra dimensão das relações de poder que Fairclough, Wodak e Mulderrig (*ibid.*:369) designam por “*poder de retórica*”, uma forma de “capital cultural” que – lembram os autores – é, para Bourdieu, uma prerrogativa dos políticos profissionais nas sociedades contemporâneas.
- 3) Os discursos constituem a sociedade e a cultura e são constituídos por estas, pelo que todas as instâncias de uso da linguagem contribuem para a reprodução e/ou a transformação da cultura e da sociedade. Fairclough, Wodak e Mulderrig (*ibid.*) distinguem três grandes domínios que podem constituir-se *discursivamente*: representações do mundo, relações sociais e interpessoais e construção das identidades sociais e pessoais.
- 4) Os discursos cumprem, amiúde, uma função ideológica e as próprias ideologias constroem-se e legitimam-se através dos discursos (Fairclough, Wodak e Mulderrig, 2011 ; van Dijk,1996c). Para determinar se um dado discurso cumpre essa função ideológica, importa analisar não apenas os textos, mas investigar os modos como esses textos são recebidos e interpretados e, bem assim, radiografar os seus efeitos sociais.
- 5) O discurso é histórico, o que significa que não é possível compreendê-lo sem enquadrá-lo no seu contexto. O conceito de *contexto* tem, aqui, duas componentes: a do conhecimento sociocultural e uma *intertextualidade* manifesta que articula os discursos que foram produzidos antes, os que são sincronicamente produzidos e aqueles que sê-lo-ão subsequentemente.
- 6) O vínculo entre o texto e a sociedade é mediado. Um modo de olhar para esta mediação consiste em considerar que ela se concretiza através de “*ordens do discurso*”, isto é, de configurações de *práticas discursivas*¹¹⁷ geradoras de discursos e de variedades discursivas

¹¹⁶ A *semiótica* é a área da Linguística que estuda as “mudanças que a significação das palavras, como sinais das ideias, sofre no espaço ou no tempo”. (Fonte: <https://www.infopedia.pt/> [Consultado em 19-02-2017])

¹¹⁷ Segundo Fairclough (1995; 2001; 2003), uma *ordem de discurso* resulta de uma combinação particular de *práticas discursivas* de três tipos: 1) *Gêneros*; 2) *Discursos*; 3) *Estilos*. O *gênero* corresponde a “uma forma socialmente ratificada, ligada a um tipo particular de atividade social, de utilizar a linguagem” (*id. ibid.*:14) – um poema, um artigo científico, decretos, despachos, etc. Os *discursos* (e.g., campo educativo) são as formas de “representação de aspetos do mundo social, dando conta do uso da linguagem para configurar conhecimentos e crenças acerca da realidade” (Stecher, 2010:101). Assim, por exemplo, os professores, os governos e os *media* participam na produção de representações, conhecimentos e opiniões sobre âmbitos vários do campo da educação (currículos escolares,

diferentes ou, nas palavras do próprio Fairclough (1995), de *sets* ordenados de práticas discursivas associadas a um domínio social particular ou a uma instituição (e.g., conferência, seminário, consulta médica, conversa informal).

7) A análise do discurso é interpretativa e explicativa. Um mesmo discurso pode ser interpretado de formas distintas, dependendo da audiência e da informação contextual que é necessário mobilizar para essa interpretação. Mas a análise crítica não tem uma intenção meramente interpretativa. Importará escrutinar as características linguísticas dos textos, mas outrossim os modos pelos quais esses textos estão imbuídos das condições sociais do contexto em que são produzidos e as suas conexões com outros textos e práticas sociais, ideologias e relações de poder.

8) O discurso é uma forma de prática social e não uma atividade de caráter unicamente individual ou mero revérbero de variáveis situacionais (Fairclough, 2001). As implicações deste conceito de *discurso*, a que já fizemos menção atrás, são extremamente relevantes:

“Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma pela qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, assim como também uma representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais a um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam na sua determinação estrutural, segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. (...) O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem: as suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (*id.,ibid.:91*)

No âmbito das diferentes abordagens da ACD, destaca-se o *modelo tridimensional* do discurso de Norman Fairclough (2001), de orientação mais sociológica do que semiótica, embora a análise não descure os expedientes semióticos utilizados na construção do discurso. A tese central é a de que, para compreendermos adequadamente os processos de reconfiguração societal contemporâneos, é necessário examinar as transformações das práticas discursivas em que os referidos processos se manifestam (Stecher, 2010). Por outro lado, compreender os

competências, relação aluno-professor, relação escola-família, carreira docente, valorização social da profissão, etc.). Os *estilos* correspondem, por assim dizer, aos aspetos semióticos do desempenho dos sujeitos numa interação discursiva, de acordo com o seu posicionamento e identidade particulares no campo das relações sociais em que se inscrevem. Os estilos podem variar de acordo com a *relação* que existe entre os sujeitos (e.g., mais formal, mais informal, mais íntimo, mais casual) e de acordo com o *modo*, isto é, se os textos são escritos ou falados ou uma combinação dos dois (e.g., escrito-para-ser-falado, falado-como-se-escrito, e assim por diante). Na caracterização do estilo, podemos, tão-somente, usar termos que refletem, em parte, o modo, o género ou o discurso (e.g., conversacional, escrito formal, escrito informal, académico, jornalístico, jurídico, etc.). De acordo com Fairclough (1995), os estilos variam, ainda, de acordo com o *modo retórico*, podendo aqueles assumir uma forma mais argumentativa, descritiva ou expositiva.

discursos que se produzem nos diferentes domínios da vida social exige uma análise da matriz sociocultural desses discursos, com o objetivo de delimitar as estruturas sociais e hegemônicas¹¹⁸ que constituem essa matriz particular da prática social e discursiva:

“ (...) como é que essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações (é convencional e normativa, criativa e inovadora, orientada para reestruturá-las, opositivas. etc.); e que efeitos ela traz, em termos de sua reprodução ou transformação?” (Fairclough, 2001:291)

O modelo tridimensional de Fairclough (*ibid.*) – **Figura 1.6.** – conceptualiza e analisa os discursos em função de três dimensões que se entremeiam dialeticamente: *i*) texto (linguagem escrita ou falada); *ii*) prática social (política, ideológica, etc.); *iii*) prática discursiva, que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo dos textos.

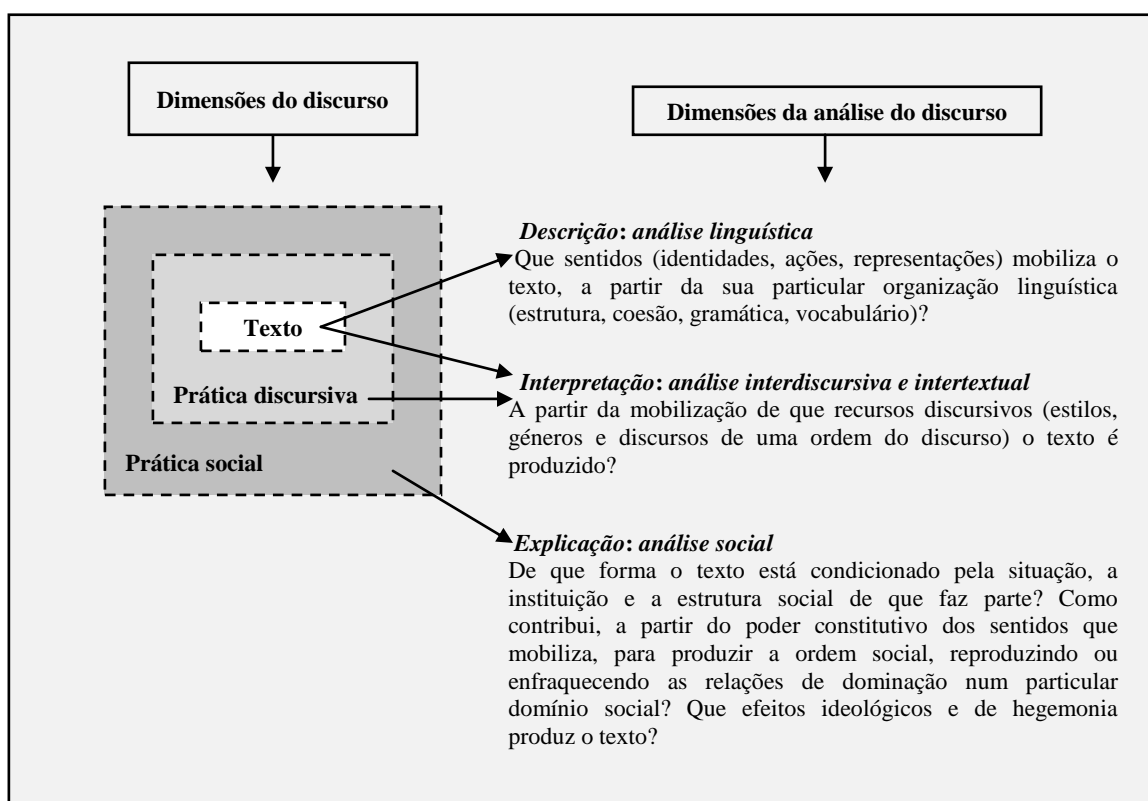


Figura 1.8. – Modelo tridimensional do discurso (adaptado de Fairclough (2001) e de Stecher (2010))

¹¹⁸ Fairclough (2001:121) define *hegemonia* como “o poder sobre a sociedade, como um todo, de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'”. A hegemonia implica “a construção de alianças e a integração, muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar o seu consentimento. (...) A luta hegemônica localiza-se numa frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (*id., ibid.*).

Segundo Fairclough (2001:100), este modelo é uma tentativa de reunir três tradições analíticas:

“ (...) a tradição de análise textual e linguística (...), a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos partilhados de senso comum.”

Fairclough (*ibid.*) organiza a análise textual segundo quatro itens: *i) vocabulário; ii) gramática; iii) coesão; iv) estrutura textual*. O vocabulário trata, principalmente, das palavras individuais, a gramática da combinação das palavras em orações e frases, a coesão da ligação entre orações e frases (mediante o uso, por exemplo, de conjunções como ‘portanto’ e ‘mas’, que contribuem para a construção de esquemas retóricos e estruturas argumentativas) e a estrutura textual das propriedades organizacionais de larga escala dos textos relacionadas com as convenções (ordens do discurso) de estruturação desses textos. Neste primeiro nível de análise, procura-se dar conta do modo como estas características do texto produzem efeitos nos planos da (inter)ação, representacional e das identidades.

Na análise das práticas discursivas, Fairclough (2001:103-114) distingue três itens principais que podem envolver aspetos formais dos textos: a *força* dos enunciados, isto é, os “tipos de atos de fala – promessas, pedidos, ameaças, etc. – por eles constituídos”; a sua *coerência*, ou seja, a organização das suas partes constituintes (*e.g.*, frases, episódios) de molde que o texto ‘faça sentido’ como um todo; a *intertextualidade*, definida como “a propriedade que os textos têm de ser abastecidos de (...) outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados, e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.” Fairclough (*ibid.*) estabelece, ainda, uma distinção entre *intertextualidade manifesta* e *intertextualidade constitutiva* ou *interdiscursividade*. A primeira remete para o processo de construção de sentido recorrendo, por exemplo, à citação ou à alusão; a segunda, para o jogo dialógico interno entre os textos engastados no discurso pelos géneros e estilos estabilizados nas ordens do discurso.

Esta segunda dimensão de análise permite, como refere Stecher (2010:102), “estabelecer uma mediação entre a estrutura social e os textos como acontecimentos singulares”:

“A estrutura e as relações sociais dominantes, num dado momento histórico, dão lugar à estabilização de ordens particulares de discurso que condicionam, em domínios sociais distintos, os processos de produção (e interpretação) dos textos por parte dos atores sociais. Desta maneira, é possível dar conta do processo de determinação da estrutura social sobre o uso da linguagem, a partir das ordens do discurso.” (*id.,ibid.*)

Todavia, a influência da estrutura social sobre a linguagem pode orientar-se na direção oposta:

“ (...) os sujeitos podem, sob certas condições, fazer usos criativos e inovadores dos recursos disponíveis numa ou em várias ordens do discurso e, dessa forma, modificar-lhes certos aspetos, gerando transformações na estrutura social.” (*id.,ibid.*)

A terceira dimensão do modelo de análise intenta evidenciar que todo o evento discursivo inscreve-se numa prática social (ensinar, escrever um artigo de opinião, por exemplo) e, *ipso facto*, está incrustado numa rede de situações, instituições e macrocontextos que influenciam os usos da linguagem (*id., ibid.*). À ACD interessa, sobretudo, desenredar os efeitos políticos e ideológicos dos eventos discursivos, uma vez que perspetiva o poder dos grupos sociais, em grande medida, como resultantes do “estabelecimento de uma hegemonia cultural, a qual supõe a regulação [e o controlo] dos discursos nos diferentes domínios da vida social” (*id., ibid.*), visando a reprodução ideológica. Não obstante, convirá realçar, uma vez mais, que um quadro de relações hegemónicas (que, para Fairclough (1995), implicam o desenvolvimento de práticas, em larga medida discursivas, que naturalizam ideologias) é sempre transitório, podendo ser controvertido ou até transformado a partir, nomeadamente, de mudanças nas ordens do discurso que configuram as práticas nos vários ambientes da vida social (trabalho, educação, atividades de lazer, etc.).

Na prática, como alerta Fairclough (2001), as três dimensões acabam por se justapor e entretecer-se no tecido da amostra discursiva.

O modelo de análise aqui adotado explora, como se percebe, os efeitos performativos da *linguagem como ação situada* (Da Silva e Costa, 2011). O próprio Fairclough (2001:108) reconhece esse carácter performativo da linguagem quando nos recorda que

“Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perder o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas.”

Ora, se *dizer é fazer*, como também postulou Austin (1990), estes efeitos têm de ser vistos como o resultado de uma ação *sobre* o real, enquadrada pelos elementos do contexto, pelas convenções de usos e pelas intenções dos sujeitos, e não como meras figurações do real. Consequentemente, e como assinala Daniel Filho,

“ (...) dá-se a passagem para um segundo plano do conceito de verdade, conceito central da semântica clássica, já que corresponde precisamente à garantia de adequação entre linguagem e realidade, tanto no seu aspeto lógico como epistemológico. A verdade é substituída, agora, pelo conceito de eficácia do ato (...), das suas condições de sucesso e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa (...)” (*Apresentação*, em Austin (1990:10))

Mas, como vimos no início do capítulo, *o que não se diz* conta tanto como *o que se diz*. Os silêncios também reclamam sentidos e também podem ser performativos. Se *dizer é fazer*, *não-dizer* não significa *não-fazer*, pois, como observa Orlandi (2009:83), “para dizer é preciso não-dizer”: se dizemos “temos coragem”, não dizemos “não temos medo”, mas só faz sentido dizer “temos coragem”, porque sabemos que isso significa dizer que “não temos medo”. O silêncio – diz Orlandi (*ibid.*) – é esse “lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” e, nessa medida, «quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece

como relação de sentido que informa o dizer de “x”». Se os silêncios eloquentes não existem, não é porque os mutismos dizem menos ou pior do que as palavras (hipótese que, ainda assim, não podemos excluir, ingenuamente, por capricho literário), mas porque, em rigor, são, apenas, não-ditos (mas presentes) que também significam. Só por preguiça, incompetência ou impotência do locutor, este não é capaz, uma vez desimpedida a glote, de tornar presentes, ao alocutário, as palavras cativas.

Estas reflexões alteiam, no entanto, a questão de se saber se o investigador “pode tomar tudo *o que não foi dito* como relativo ao *dito* em análise” (Orlandi, *ibid.*). Quais são os limites?

Optamos pelo bom senso:

“Esta é uma questão de método: partimos do dizer, das suas condições e da relação com a memória com o saber discursivo, para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo o que não foi dito, é só o não-dito relevante para aquela situação significativa.” (*id., ibid.*)

II. 9. DESCRIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

II. 9.1. DIÁRIO DE NOTÍCIAS

O primeiro número do *Diário de Notícias* (número de apresentação) surgiu a 29 de dezembro de 1864, em Lisboa (Sousa, 2008). Das três publicações que aqui analisamos, é a mais antiga.

Sousa (*ibid.*:30) descreve-a como diferente das demais de então:

“ (...) nos conteúdos (noticiosos), no estilo (claro, conciso, preciso e simples), na forma, nomeadamente no aspeto (paginação a quatro colunas), na dimensão (que já era de jornal, sensivelmente semelhante aos atuais tablóides) e no preço (dez réis por exemplar, menor, ainda, quando vendido por assinatura).”

Em 29 de dezembro de 2014, o *Diário de Notícias* (DN) celebrou 150 anos, republicando o primeiro número, numa edição especial que incluía “esse 29 de dezembro de 1864 em que, na rua dos Calafates, hoje Rua do Diário de Notícias, em Lisboa, Eduardo Coelho fundou o primeiro jornal moderno português”¹¹⁹. Nessa edição especial, o DN mostra “duas preciosidades”¹¹⁹: “as quatro reportagens que Eça de Queirós fez da inauguração do Canal do Suez e a entrevista de António Ferro a um Hitler à beira de ser Führer”¹¹⁹.

No editorial do número de apresentação, o DN propunha-se “interessar a todas as classes, ser acessível a todas as bolsas e compreensível a todas as inteligências”¹¹⁹. Contudo, as suas colunas estariam “absolutamente vedadas à exposição dos atos da vida particular do cidadão, às injúrias, às alusões desonestas e reconvenções insidiosas”¹¹⁹, dando, antes, precedência a “todas as ocorrências interessantes, assim de Portugal como das demais nações, reproduzindo, à última hora, todas as novidades políticas, científicas, artísticas, literárias, comerciais, industriais, agrícolas, criminais e estatísticas”¹¹⁹. A linha editorial *não* acolheria o artigo de fundo, a discussão de questões políticas e não sustentaria polémicas. Caberia ao leitor, quaisquer que fossem os seus princípios e opiniões, comentar, “a seu sabor”¹¹⁹, a verdade dos acontecimentos. Escrito “em linguagem decente e urbana”¹¹⁹, pretendia ser “um jornal de todos e para todos – para pobres e ricos de ambos os sexos e de todas as condições, classes e partidos”¹¹⁹ – à semelhança, de resto, do que era prática comum noutros países:

“Todos os países ilustrados possuem publicações deste género e, nomeadamente a Inglaterra, a França, a Bélgica e ainda a nossa vizinha Espanha, publicações que têm atraído considerável número de simpatias, leitores e subscritores. A ideia não é, pois, original nossa, senão imitada ou traduzida, como melhor quizerem, para preencher uma notável lacuna do nosso jornalismo.”¹¹⁹

Sousa (2008:32) destaca, nesta altura, os «floreados na linguagem e a polidez com que se tratavam as pessoas, gentilezas perdidas historicamente em favor da noção da “verdade nua e

¹¹⁹ Fonte: <http://www.dn.pt/portugal/interior/hoje-o-dn-faz-150-anos-e-a-primeira-edicao-voltou-as-bancas-4316745.html> [Consultado em 07-05-2017]

crua dos factos”. Em algumas notícias (1864-1867), é possível identificar vestígios do género epistolar:

“A ex.^{ma} sr.^a D. comendadeira do real mosteiro de Nossa Senhora da Encarnação, da ordem militar de S. Bento de Aviz, que se achava gravemente enfeirada, está já a convalescer e começa a experimentar progressivas melhoras. Fazemos votos pelo completo restabelecimento de s. Ex.^a.” (*ibid.*:33)

Apesar da pretensão noticiosa, o jornal, não se obstava, como refere Sousa (*ibid.*), de “fazer intervenção social”:

“Queixa-se um morador da rua do Mirante que, num canto dela, se junta do a imundice resultante do despejo de um beco próximo, exalando miasmas tão asfixiantes que é impossível passar por ali sem sofrer náuseas horríveis. Prevenimos disto a autoridade respetiva.” (*ibid.*)

O sempiterno interesse emulsificador da vida quotidiana (Llosa, 2012) pelas emoções fortes, pelo crime e pela tragédia também está já patente nas narrativas noticiosas, adquirindo, por vezes, contornos caricaturais ambíguos:

“ Em a noite de 16 do corrente [Dezembro de 1864], diz o periódico *Franche-Comté*, deu-se, junto a Vercel, uma tentativa de assassinio, acompanhada de roubo: Philippe Jeanner, antigo magistrado de Ecourotte, agente geral companhia de seguros, a *França*, que como portador de uns 5 a 6 000 francos (12000\$000 réis) se dirigia a Vercel, – foi assaltado, no bosque de Chamois, por três indivíduos de feia catadura, os quais, arrojando-o ao chão, lhe comprimiram fortemente as goelas e o despojaram de tudo que consigo levava. Chegado a Vercel, Jeanner referiu o caso à justiça e esta não colheu, ainda, que o saibamos, resultado algum das suas pesquisas.” (*ibid.*)

Sousa (2008:34) refere, ainda, que, para além da ambição noticiosa, ressalta «a vontade de prover à “instrução pública”», na tradição do enciclopedismo e dos almanaques, não obstante, sublinha, existirem, por trás, “intenções de entretenimento para cativar o público”. E, tal como hodiernamente, essa necessidade de entreter, para cativar, alimenta-se ou da revelação da intimidade do Outro e/ou da catástrofe que “mimetiza as ações esforçadas e grandiosas do homem” (Bill, 2010:2). Um exemplo ilustrativo, extraído do primeiro número, é o que evoca a vida de S. Tomás, a pretexto da celebração da sua morte:

“ S. Tomás, arcebispo de Cantuária, nasceu em Londres. Foram seus pais Gilberto Belret e Mathilde, pessoas distintas por virtude e sangue. Mais por vontade própria, do que por conselhos de outrem, se fez familiar de Teobaldo, arcebispo de Cantuária, em cuja privança tanta consideração mereceu, que por suas mãos corriam os negócios mais importantes da cúria arcebispoal. Elevado ao trono de Inglaterra o duque da Normandia e Aquitânia, Henrique, o arcebispo o propôs para chanceler do rei, lugar que desempenhou tanto a contento que, por morte de Teobaldo, e sob proposta régia, foi eleito arcebispo de Cantuária. Nimiamente empenhado na defesa das imunidades da Igreja, houve de sofrer o ódio dos grandes da hierarquia, tanto eclesiástica como civil. (...) Resiste o prelado, até que um dia – foi a 29 de Dezembro de 1174, há 690 anos – é procurado por quatro cavaleiros, os quais sendo expulsos do paço, invadem a Igreja onde o arcebispo se refugiara a aí o assassinam, cortando-lhe a cabeça. (...)”

Para além dos contributos de Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e de Cesário Verde, o pai de Fernando Pessoa, Joaquim de Seabra Pessoa, estreou-se no DN, aos 26 anos, com um

espaço de crítica musical¹²⁰. José Saramago foi diretor-adjunto do DN, de abril a novembro de 1975, sob acusações de saneamento político que, “na sequência de um documento de protesto contra a falta de pluralismo do jornal, colou ao seu nome, visto como mentor do processo, um rasto de polémica que o acompanhou sempre”¹²¹.

O jornal, que fora nacionalizado após a Revolução de 1974, é privatizado, em 1991, apresentando-se, no ano seguinte, com um novo grafismo, com recurso às cores na primeira página; Mário Bettencourt Resendes assume a direção do periódico, entre 1992 e 2004, e mantém o jornal com estatuto de referência ao nível nacional¹²².

O DN é acompanhado por suplementos, como *Dinheiro Vivo* (economia), *Evasões* (revista semanal que publica informação relativa a viagens, hotéis, gastronomia e vinhos, turismo, cultura e televisão, e outros temas relacionados com o conceito de lazer) e *Notícias Magazine* (revista semanal, de informação geral)¹²³.

O periódico tem acumulado vários prémios e galardões, dos quais destacamos: a medalha da cidade de Lisboa, por ocasião do centenário; o Prémio Europa, em 1982; *SND/The Society for Newspaper Design* (34 prémios entre 1992 e 2006); *European Newspaper design award – Europe`s Best Designed Newspaper Awards of Excellence* (38 prémios entre 1999 e 2008); o *Favourite Website Awards* (FWA), a 18 de junho de 2011, considerado o “Óscar da Internet”, atribuído a projetos tecnológicos inovadores na indústria digital¹²⁴; em 2011, o DN venceu o prémio de *Melhor Aplicação de Conteúdo Editorial para Aparelhos Móveis* nos famosos *The MOBI Awards*, para a aplicação para iPad (a aplicação foi totalmente desenvolvida em Portugal e venceu na categoria em que concorriam a *Bloomberg Businessweek* e a *National Geographic*)¹²⁵.

Atualmente, sob a direção de Paulo Baldaia, o *Diário de Notícias* conta com colunistas de opinião como António Barreto, Inês Teotónio Pereira, João César das Neves, Wolfgang Münchau, Bernardo Pires de Lima, entre outros.

No seu Estatuto Editorial, o DN define alguns princípios orientadores a que vale a pena dar estrado:

“1. O DN é um jornal centenário, ao serviço do País, que tem como principal objetivo assegurar ao leitor o direito a ser informado com verdade, rigor e isenção. 2. O DN constitui, sem prejuízo da sua vivacidade jornalística, um traço de união entre todos os portugueses, independentemente das suas opiniões políticas ou crenças religiosas, desempenhando um papel moderador dos conflitos que se manifestam na sociedade portuguesa. 3. O DN concilia a sua vocação de órgão de grande informação com o seu papel tradicional de jornal de referência com responsabilidades

¹²⁰ Fonte: <https://www.dn.pt/artes/interior/hoje-e-a-hora-de-ouvir-a-mensagem-que-pessoa-deixou-4269044.html> [Consultado em 12-05-2017]

¹²¹ Fonte: <https://www.publico.pt/2010/06/18/culturaipilon/noticia/cronologia-as-polemicas-de-jose-saramago-actualizada-1442502> [Consultado em 12-05-2017]

¹²² Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$diario-de-noticias](https://www.infopedia.pt/$diario-de-noticias) [Consultado em 12-05-2017]

¹²³ Fonte: <http://www.globalmediagroup.pt> [Consultado em 12-05-2017]

¹²⁴ Prémio “Mobile of the Day (MOTD)”, pelo lançamento das plataformas digitais do DN.

¹²⁵ Fontes: <http://www.dn.pt/tv-e-media/media/interior/aplicacao-dn-para-ipad-vence-premio-nos-estados-unidos-2012212.html> e <http://www.globalmediagroup.pt> [Consultado em 12-05-2017]

na formação da opinião pública dirigente. (...) 7. O DN estabelece, rigorosamente, a distinção entre notícias e comentários, na base do princípio de que «os factos são sagrados, os comentários são livres», sem prejuízo da necessidade de ordenar, relacionar e explicar os acontecimentos relatados (...)»¹²⁶

O perfil do leitor do *Diário de Notícias* é, maioritariamente, masculino (65%), pertencendo, segundo a designação Marktest¹²⁷, 17,6% à classe A, 25,7% à classe B, 33,1% à classe C1, 18,6% à classe C2 e 5,1% à classe D; os grupos etários que apresentam uma taxa de adesão superior à média, no segmento 'Idade', são os grupos 25/34 anos (23,3%), 35/44 (18,9%) e o grupo 'mais de 65 anos' (17,2%); o leitor-tipo reside, sobretudo, na Grande Lisboa (38,2%), no Litoral Norte (19,9%) e Centro (16,9%)¹²⁸.

II. 9.2. EXPRESSO

O semanário surgiu nas bancas a 6 de janeiro de 1973, ultrapassando os 60 mil exemplares, impressos na rotativa do “Diário de Lisboa”; tinha 24 páginas, dois cadernos de 12 páginas cada, a preto e branco, e custava cinco escudos¹²⁹. Como observou José Pedro Castanheira¹²⁹, o título escolhido evidenciava a forte influência da revista francesa “*L'Express*”. O modelo era o dos “jornais ingleses de domingo de qualidade”, como o “*The Observer*” ou o “*Sunday Times*”¹²⁹, em formato *broadsheet* e com dois cadernos (um, de carácter mais noticioso, e o segundo, a *Revista*, «“menos ligado ao dia a dia, convidando à reflexão e proporcionando entretenimento”, contendo “prosas maiores”, com as secções de economia e cultura (incluindo um conto original) e a rubrica ‘Gente’, marcada por “uma permanente irreverência”»¹²⁹. No artigo “*A História de 2080 semanas*” (40 anos de *Expresso*), José Pedro Castanheira recorda que, para o ex-chefe da censura, Mário Bento Soares, “o *Expresso* era uma dor de cabeça”¹²⁹. Na verdade, revela Castanheira,

“Nas 68 edições submetidas ao lápis azul, o semanário leva mais de quatro mil cortes, em quase dois mil textos. A tudo estão atentos os coronéis censores: notícias, entrevistas, reportagens,

¹²⁶ Fonte: http://www.dn.pt/ficha_tecnica.html [Consultado em 12-05-2017]

¹²⁷ As *Classes Sociais Marktest* constituem um modelo de estratificação social que procura, sobretudo, “refletir a capacidade económica dos consumidores e não criar um modelo unânime e de utilização universal, tarefa que seria praticamente impossível de concretizar”. Da conjugação das “Variáveis Relativas ao Referencial Lar” (situação na ocupação, ocupação, instrução escolar, sexo, idade) e das “Variáveis relativas ao Lar” (composição do agregado familiar, regiões Marktest) resultam cinco grupos de Classes Sociais Marktest designadas por A (classe alta), B (classe média alta), C1 (classe média), C2 (classe média baixa) e D (classe baixa).

Fonte: <http://www.marktest.com/wap/a/glossary/sel-C.aspx> [Consultado em 12-05-2017]

¹²⁸ Se uma publicação tiver 60% no género Masculino, significa que essa é a percentagem de homens leitores desse título. Em cada segmento (Género, Classe Social, Idade e Região), o peso de cada elemento é determinado por referência à média aritmética do segmento sociodemográfico. Tomando como exemplo o segmento Classe Social, que possui cinco elementos (A, B, C1, C2 e D), a importância de cada um é determinado por referência à média aritmética do segmento: neste caso, tem-se $100\% / 5 = 20\%$. O segmento Idade possui seis elementos (15/24, 25/34, 35/44, 45/54, 55/64 e +65); o segmento Região possui seis elementos (Grande Lisboa, Grande Porto, Litoral Norte, Litoral Centro, Interior Norte e Sul).

Fonte: Grupo Marktest – Bareme Imprensa 2016, disponível em <http://www.mediabooking.pt> [Consultado em 12-05-2017]

¹²⁹ Fonte: http://expresso.sapo.pt/site_expresso_40_anos/a-historia-de-2080-semanas=f777795 [Consultado em 16-05-2017]

títulos, até palavras cruzadas. Golpes em artigos de opinião são aos molhos, incidindo sobre nomes como Pinto Balsemão, Sá Carneiro e Miller Guerra, Mário Soares e Salgado Zenha, Maria de Lourdes Pintasilgo e Jorge Sampaio.”¹²⁹

Meses antes da queda do regime, Marcello Caetano ter-se-á queixado a Balsemão, dizendo-lhe que “tinha deixado de ler o *Expresso* porque o jornal o crispara” (Cavaco, 2012:16). Com efeito, e como sublinha Sousa (2008:49), o lançamento do semanário, por setores da ala Liberal da Assembleia Nacional, encabeçados por Francisco Pinto Balsemão,

“ (...) deu mais uma machadada no autoritarismo do regime sobre a imprensa (a manchete do primeiro número do *Expresso* era, sintomaticamente, sobre os portugueses que nunca tinham votado), já minado por várias publicações clandestinas, como o jornal *Avante*, do Partido Comunista Português. O jornal oficioso do regime, subvencionado pelo Ministério do Interior, o *Diário da Manhã*, não tinha circulação significativa.”



Figura 1.9. – Capa do primeiro número do semanário

(Fonte: http://largodamemoria.blogspot.pt/2007_01_01_archive.html [Consultado em 17-05-2017])

Não obstante, e como refere Cavaco (2012:16), “não era um jornal apolítico”:

“(…) o *Expresso* apresentava-se como um elemento crucial para dar voz às posições dos “liberais” e dos “tecnocratas”. Balsemão – deputado “liberal” da Assembleia Nacional, descrente nas intenções de Caetano na evolução do regime – defendeu no *Expresso* a existência de uma terceira via política “nem imobilista, nem revolucionária”: a Terceira Força, exigindo para tal a admissão de partidos políticos e a liberdade de informação. Sá Carneiro e Miller Guerra, que renunciaram ao cargo de deputados no início de 1973, passaram a intervir através das páginas deste novo jornal.”

Vicente Jorge Silva, que começou a colaborar no semanário, vindo do “Comércio do Funchal”, recorda que “havia um cordão umbilical entre o *Expresso* e o PPD [Partido Popular Democrático]”¹²⁹, mas que “o jornal andava à procura do seu próprio percurso”¹²⁹, enveredando, claramente, por um “jornalismo de combate”¹²⁹ em defesa do regime democrático, especialmente depois de Vasco Gonçalves, num célebre discurso em Almada, ter apodado o jornal de “pasquim”¹²⁹. O *Expresso* viria a responder ao agravo, com chamada na primeira página (“*De militar da média burguesia a instrumento do PCP*”).



Figura 2.9. – Capa do semanário de 23 de agosto de 1975

(Fonte: <http://portadaloja.blogspot.pt/2013/06/o-expresso-e-as-correias-de-transmissao.html> [Consultado em 17-05-2017])

Um episódio picaresco que marcou a história do jornal, durante o período de normalização política, a partir de 1976, foi aquele em que o subdiretor Marcelo Rebelo de Sousa, aceitando o repto de Margarida Salema, irmã de Helena Roseta, de “dar porrada no Balsemão”, para desafiar a autoproclamada isenção do *Expresso*, comete a traquinice de fazer aparecer uma frase, completamente descontextualizada, a meio de um pequeno texto na secção satírica “Gente”: “O Balsemão é lelé da cuca”¹³⁰. Numa biografia de Marcelo Rebelo de Sousa, Vítor de Matos refere que “a frase perseguirá Marcelo toda a vida, como exemplo de loucura irresponsável”¹³⁰, turvando, irremediavelmente, as relações entre um e outro. A tropelia valeu ao subdiretor uma descompostura, mas este não chegou a ser despedido, uma vez que “nessa altura, Marcelo era já demasiado valioso para ser despedido”¹³⁰.

No dia 26 de fevereiro de 2011, sob os auspícios do sexto diretor do semanário, Ricardo Costa, que substituiu Henrique Monteiro no início do ano, o *Expresso* assinalou várias iniciativas para celebrar a edição 2000. Reconhecendo que “o jornal não pode estar só no papel”¹³¹, o semanário apostou em “novos conteúdos, alterações gráficas e [n]a renovação do site”¹³¹. De entre os novos cronistas recrutados, contam-se Mário Crespo, Nuno Markl, Pedro Mexia e Sérgio Godinho; para o caderno de *Economia* do jornal, “entram” Barry Eichengreen, Raghuram Rajan, Luís Cabral e Paul de Grauwe¹³¹. Nas palavras de Ricardo Costa, o *Expresso* pretendia ser um jornal “para todos os públicos”, pretensão “simultaneamente difícil e estimulante”, pois “as pessoas de 90 anos e as de 20 não se interessam pelas mesmas coisas”, pelo que o jornal deveria integrar uma “paleta de assuntos” tão abrangente quanto possível¹³¹. Relativamente ao lançamento da edição para iPad, Ricardo Costa mostrou-se crente de que o novo formato iria convocar novos públicos para o semanário¹³¹ e descreveu a experiência como “fascinante”.

O Estatuto Editorial estabelece, de entre outros, os seguintes princípios deontológicos:

“(…) O Expresso é um jornal com convicções, mas independente de todos os poderes, manifestando esse espírito de independência também em relação aos seus próprios anunciantes. (...) as publicações informativas não são instrumentos ou meios ao serviço de determinados objetivos, por mais louváveis que estes sejam, mas instituições autónomas através das quais os cidadãos podem, em liberdade e no pluralismo, procurar o esclarecimento de que necessitam

¹³⁰ Fonte: <https://ionline.sapo.pt/494376> [Consultado em 17-05-2017]

¹³¹ Fonte: <http://expresso.sapo.pt/expresso2000/-expresso-assinala-edicao-2000-e-quer-permanecer-actual-relevante-e-util=f634249> [Consultado em 18-05-2017]

para o exercício das suas opções. (...) É indispensável, em cada momento, distinguir entre as notícias - que deverão ser, tanto quanto possível, objetivas, circunscrevendo-se à narração, à relação e à análise dos factos para cujo apuramento devem ser ouvidas as diversas partes - e as opiniões que deverão ser assinadas por quem as defende claramente identificáveis e publicadas em termos de pluralismo. O *Expresso* toma posição através de editoriais não assinados que vinculam a posição do jornal.”¹³²

O leitor do *Expresso* é, maioritariamente, masculino (60,5%), pertencendo 19,9% à classe A, 35,6% à classe B, 31,8% à classe C1, 9,8% à classe C2 e 3% à classe D; os grupos etários que apresentam uma taxa de adesão superior à média, no segmento ‘Idade’, são os grupos 45/54 (24,4%), 25/43 (20,6%), 35/44 (18,1%) e 55/64 (17,7%); o leitor-tipo reside, sobretudo na Grande Lisboa (37,7%) e Litoral Centro (20,8%)¹³³.

II. 9.3. PÚBLICO

Fundado em 1990, por iniciativa de Belmiro de Azevedo, o jornal cedo se assumiu com o objetivo declarado de se constituir como “jornal de referência¹³⁴ concorrente do *Diário de Notícias*” (Figueiras, 2005:90). O projeto colhe a sua identidade, segundo Figueiras (*ibid.*), no diário espanhol de referência *El País*.

De acordo com Sousa (2008:17), o lançamento do *Público* (e do *Independente*) foi essencial para que, “no início dos anos noventa, a imprensa portuguesa saísse do marasmo e acompanhasse as mudanças [designadamente, tecnológicas] que se estavam a operar no campo jornalístico”, tanto quanto antes fizera o *Expresso*, nos idos setenta. O *Público* foi pioneiro, por exemplo, na publicação de artigos colecionáveis, como CDs, CD-ROMs, livros, entre outros¹³⁵. A informática e a Internet, em particular, permitiram o aparecimento e expansão da infografia

¹³² Fonte: <http://binaries.cdn.imprensa.pt> [Consultado em 18-05-2017]

¹³³ Fonte: Grupo Markttest – Bareme Imprensa 2016, disponível em <http://www.mediabooking.pt/guia-dos-media/jornais/classificados/publicidade-expresso> [Consultado em 21-05-2017]

¹³⁴ Diz Sousa (2008:16-17) que, hoje, “o modelo vigente na imprensa diária de referência é o do jornalismo especializado, tal como os semanários de referência.” Na prática, os jornalistas especializam-se em educação, ciência, política, economia, desporto, etc. Esta especialização produz, segundo o autor, um modelo “analítico de jornalismo” (*id.,ibid.*), em que o jornalista “domina melhor os assuntos, cultiva fontes privilegiadas, organiza uma agenda e um arquivo pessoal que lhe são de grande utilidade” (*id.,ibid.*). Se é verdade, como refere Sousa (*id.,ibid.*), que o jornalista especializado supera o jornalista generalista na superficialidade que este vê nos factos, a ameaça que paira sobre o jornalismo especializado (na imprensa de referência) é aquilo que Edgar Morin (2008:18) designa por “*inteligência cega*”, que “destrói os conjuntos e as totalidades” (*id.,ibid.*), isolando os objetos daquilo que os envolve e, desse modo, menosprezando a solidariedade dos fenómenos sociais, “entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (*id.,ibid.*:21). Esta “*inteligência cega*”, tendencialmente simplificadora da realidade, “é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*)” (*id.,ibid.*:18), seja unificando abstratamente, ao anular a diversidade, seja justapondo a diversidade, sem conceber a unidade.

Sousa (2008) expõe a versão de Jesús Timoteo Álvarez (Catedrático de Periodismo na Universidade Complutense de Madrid), para quem a imprensa de referência herdou, simultaneamente, as qualidades da *party press* (imprensa de partido/imprensa de opinião) e as qualidades da imprensa de negócios do século XIX: rigor, exatidão, sobriedade gráfica e de conteúdos, análise e opinião, independência e culto da objetividade (até aos anos setenta) ainda se constituem como marcas do jornalismo de referência. Nesta linha, subsistem, desde o século XIX, os jornais de referência *The Times* e *The New York Times*. Em Portugal, *Diário de Notícias*, *Expresso* e *Público* são considerados descendentes deste ramo da imprensa (*id.,ibid.*).

¹³⁵ Fonte: <http://www.mediabooking.pt/guia-dos-media/jornais/informacao-geral/publicidade-publico> [Consultado em 23-05-2017]

(aplicação da informática à representação gráfica da informação) e do *jornalismo de precisão*¹³⁶, de que o *Público* é um figurino. Este jornalismo de precisão foi impulsor de um “jornalismo de serviços” que procurou ir ao encontro das necessidades dos consumidores: “Quais os bons restaurantes da moda? Quais os melhores investimentos a fazer? Onde passar as melhores férias na praia? Qual o banco que proporciona melhores taxas de juro?” (*id., ibid.*) Ou ainda (permita-se-nos trazer à ideia): “Quais as escolas mais bem posicionadas no *ranking*? Quais os exames nacionais com piores classificações?”¹³⁷

Inicialmente, a redação era constituída por alguns jornalistas consagrados, incluindo personalidades como Teresa de Sousa e Adelino Gomes¹³⁸. Foram contratados cronistas como Maria João Avilez (que também fora redatora principal do *Expresso* e colaboradora no *Diário de Notícias*¹³⁹), José Cardoso Pires (colaborara no *Diário de Lisboa* e no *Diário Popular*¹⁴⁰) e António Lobo Antunes.

O *Público* tem um estilo (modo de enunciação jornalística). Sousa (2008:115) sugere que existem elementos estilísticos comuns ao *Diário de Notícias* e ao *Expresso*: «um estilo “clássico” de enunciação, pautado pelo rigor, pela sobriedade, pela profundidade interpretativa e mesmo pela separação entre informação (descrição e análise) e a opinião».

Não obstante, é possível, detetar variações no estilo dominante, optando-se, não raras vezes, por um estilo afável, pretensamente bem-humorado, tomando, como estrutura narrativa, a resolução de um enigma proposto inicialmente. Veja-se o exemplo seguinte:

O que faz um professor sem colocação?

Cláudia Pinto Praça dava aulas desde os 22 anos e quando soube que não tinha sido colocada, em 2012, apenas pensou: “O que é que eu vou fazer com este tempo livre?” A professora de Português e Francês começou a fazer bonecas para a filha de quatro anos, *hobby* que mais tarde se iria tornar no seu negócio. “Foi a partir da reacção dos meus amigos que decidi vender [bonecas] através de uma página no Facebook.” Apesar de ter começado em Março de 2013, em Setembro ainda voltou a concorrer, mas sem sucesso. Após alguma pesquisa, descobriu a pedagogia Waldorf e decidiu aplicá-la na educação da filha. Esta pedagogia aposta na liberdade de desenvolvimento das crianças, valorizando nos primeiros sete anos de vida o aspecto sensorial, em detrimento do intelectual. Cláudia utilizou essas mesmas bases para elaborar as bonecas. Segundo essa pedagogia, as bonecas têm de ser simples e feitas de forma artesanal, para que a criança se familiarize com o mundo natural e aprenda a reconhecê-lo. Cláudia utiliza apenas materiais naturais: algodão ou malha de algodão, lã de carneiro e flanela, sendo tudo comprado a produtores nacionais em lojas na Baixa de Lisboa. “Gostava muito de dar aulas, mas nunca tive uma escola fixa, mudava todos os anos”, diz. Como as condições lhe desagradavam, brincava dizendo que devia reformar-se e “montar um negócio com os amigos, mas ligado às crianças”. Só que nunca ganhou coragem para o fazer. Considera que o facto de não ter sido colocada foi o empurrão de que precisava para se lançar nesta nova actividade, que comporta mais riscos, por não ter remuneração fixa, mas que está a ter mais sucesso do que esperava.

Agora o local de trabalho é a sala de estar e a principal ferramenta é uma máquina de costura portátil. Tem uma rotina mais flexível, uma vez que não existe um horário fixo, começando o dia de trabalho depois de deixar a filha na creche e terminando quando a vai buscar. Por vezes trabalha à noite e ao fim-de-semana, organizando-se consoante as encomendas que tem, gerindo “em função da urgência que as pessoas têm”. O tempo que cada boneca demora a fazer depende muito: a mais simples leva entre quatro a cinco horas e as mais elaboradas precisam de mais do que um dia. Quanto às regras da pedagogia, admite que não segue tudo à risca. “Já fiz piratas, sereias e fadas, que partiram de pedidos especiais.” Contudo, uma característica que cumpre é o facto de ter bonecas correspondentes a cada etapa do crescimento da criança. Fraldinhas, Bebés Estrela e Bebés Redondinhos são alguns dos nomes das suas criações. Os preços variam entre os 15 e os 35 euros, dependendo do modelo escolhido, dos tecidos e dos pormenores que o cliente quer. (...)

Fonte: <https://www.publico.pt/2014/03/26/sociedade/noticia/o-que-faz-um-professor-sem-colocacao-1629639>

Artigo de Inês Sousa de Menezes, 26 de março de 2014

¹³⁶ Segundo Sousa (2008:17), “*jornalismo de precisão*” designa o “jornalismo que se baseia na recolha e análise de dados estatísticos”. O jornalismo de precisão recorre a inquéritos, sondagens, bases de dados estatísticos, etc., para a recolha de dados. Ainda segundo Sousa (*ibid.*), “o jornalismo de precisão situa-se na zona onde se cruzam os métodos científicos com as técnicas jornalísticas.”

¹³⁷ cf. Parte I, ponto 4.3., “*Memes, agenda-setting* e espaço público da educação”.

¹³⁸ Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$publico](https://www.infopedia.pt/$publico) [Consultado em 23-05-2017]

¹³⁹ Fonte: <http://observador.pt/opiniao/autor/mjoaoavilez> [Consultado em 23-05-2017]

¹⁴⁰ Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$jose-cardoso-pires](https://www.infopedia.pt/$jose-cardoso-pires) [Consultado em 23-05-2017]

Todavia, o estilo dominante é o modelo clássico da notícia escrita “num estilo de agência noticiosa, com base no esquema da pirâmide invertida” (Sousa, 2008:119).

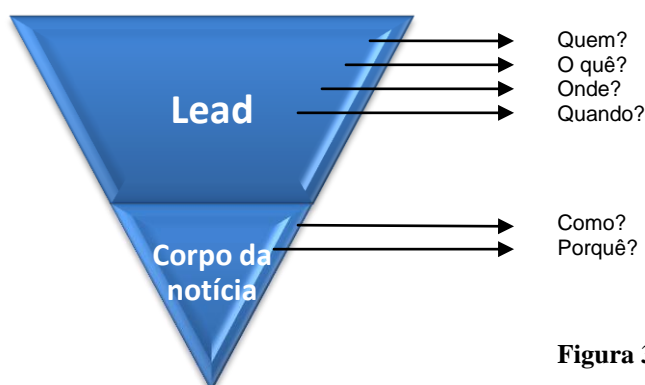


Figura 3.9. – Pirâmide invertida

É o que sucede na notícia seguinte:

**Professores com maior aumento de desemprego pelo quarto ano seguido
Número de docentes inscritos nos centros de emprego aumentou 44% em Julho**

Os professores voltam a ser o grupo em que se registou, no final de Julho, o maior aumento de desempregados inscritos nos centros de emprego. O que acontece pelo quarto ano consecutivo.

No final de Julho, segundo dados do Instituto do Emprego e da Formação profissional (IEFP), estavam inscritos nos centros de emprego 14 714 “docentes do ensino secundário, superior e profissões similares”, o que corresponde a um aumento de 44% por comparação ao final de Julho de 2012, altura em que estavam contabilizados 10 221. O maior aumento percentual de desempregados entre os professores ocorreu no ano passado, com um salto de 101,4% por comparação a Junho de 2011, quando estavam registados 5074. O aumento do desemprego entre os docentes deve-se à redução drástica dos professores a contrato tanto no ensino superior como básico e secundário.

Com base na análise das listas de colocações, Arlindo Ferreira, professor e autor de um blogue sobre educação, concluiu que entre 2011/2012 e 2012/2012 houve uma redução de quase 40% de contratações. O Ministério da Educação e Ciência ainda não divulgou dados relativos ao ano lectivo passado, mas as últimas estatísticas da educação conhecidas dão conta de uma redução de 20% no número de professores contratados pelas escolas entre os anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012.

Sindicatos e professores têm acusado o MEC de promover o desemprego docente através de uma revisão curricular que eliminou várias disciplinas, da fusão de escolas e do aumento do número de alunos por turma.

Fonte: <https://www.publico.pt/2013/08/21/sociedade/noticia/professores-com-maior-aumento-de-desemprego-pelo-quarto-ano-seguido-1603615>

Artigo de Clara Viana, 21 de agosto de 2013

Atualmente, o *Público* conta com colunistas de opinião como Miguel Esteves Cardoso, José Ribeiro e Castro, João Miguel Tavares, José Pedro Teixeira Fernandes, entre outros. Após a crise financeira que atravessou em 1995, o periódico passou a estar acessível na Internet, na página ‘www.publico.pt’. No entanto, oferece o acesso a páginas de suplementos de serviços e entretenimento como, por exemplo, *Fugas* (viagens), *Life&Style* (dicas sobre moda, gastronomia, beleza e outras), *Ípsilon* (cultura) e *Inimigo Público*, um projeto conjunto jornal Público/Produções Fictícias/Farol de Ideias, dirigido por Luís Pedro Nunes, publicado às sextas-feiras, no *Público*, e com a edição online diária.

No seu Estatuto Editorial, o *Público* assume-se como um projeto inscrito “numa tradição europeia de jornalismo exigente e de qualidade, recusando o sensacionalismo e a exploração mercantil da matéria informativa”¹⁴¹ e considera que “a existência de uma opinião pública informada, ativa e interveniente é condição fundamental da democracia e da dinâmica de uma sociedade aberta, que não fixa fronteiras regionais, nacionais e culturais aos movimentos de comunicação e opinião”¹⁴¹. Na linha das demais publicações, arroga-se ser orientada “por critérios de rigor e criatividade editorial, sem qualquer dependência de ordem ideológica, política e económica”¹⁴¹.

O leitor do *Público* é, também, maioritariamente, masculino (63,7%), pertencendo 21% à classe A, 31,6% à classe B, 29,7% à classe C1, 12,3% à classe C2 e 5,4% à classe D; os grupos etários que apresentam uma taxa de adesão superior à média, no segmento ‘Idade’, são os grupos 25/34 (28,1%) e 35/44 (20,2%); o leitor-tipo reside, sobretudo, na Grande Lisboa (32,9%) e Litoral Norte (18,3%)¹⁴².

¹⁴¹ Fonte: <https://www.publico.pt/nos/estatuto-editorial> [Consultado em 26-05-2017]

¹⁴² Fonte: Grupo Marktest – Bareme Imprensa 2016, disponível em <http://www.mediabooking.pt/guia-dos-media/jornais/informacao-geral/publicidade-publico> [Consultado em 26-05-2017]

II. 10. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Terá Bourdieu (1997:29) tomado as contas à letra, quando fez notar que se caminha “cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito-prescrito pela televisão”. Segundo Bourdieu (*id.,ibid.*), a televisão tornou-se no “árbitro do acesso à existência social e política”. E os perigos políticos inerentes a este jugo, diz Bourdieu (*ibid.:28*), resultam do

“...facto de que a imagem tem a particularidade de poder produzir o que os críticos literários chamam *efeito de real*, [fazendo] ver e [fazendo] crer no que faz ver. Ela pode fazer existir ideias ou representações, mas, também, grupos. As variedades, os incidentes ou os acidentes quotidianos podem estar carregados de implicações políticas, éticas, etc., capazes de desencadear sentimentos fortes, frequentemente negativos, como o racismo, a xenofobia, o medo-ódio do estrangeiro. [E] a simples narração, o facto de relatar, *to record*, como *repórter*, implica sempre uma construção social da realidade capaz de exercer efeitos sociais de mobilização (ou de desmobilização).”

Vem esta esporeada bourdieusiana como escusa, para esclarecer que este “jugo”, que se tornou, consabidamente, ubíquo, através da fusão entre a televisão e o digital, manifesta, designadamente, na pluralidade e fragmentação de plataformas¹⁴³/ecrãs e no consumo assíncrono da “grelha” televisiva (Nogueira e Merino, 2015), constituiu-se, inicialmente, como primeira escolha, enquanto objeto de estudo. Originalmente, propusemo-nos aplicar a ACD aos conteúdos informativos dos principais canais generalistas portugueses – RTP1, SIC e TVI –, no mesmo período temporal (2005 – 2015), tendo, como horizonte, os mesmos objetivos atrás esmerilados. Todavia, por razões amarradas a prosaísmos pouco poéticos, mas sumamente significativos – em concreto, a impossibilidade pessoal de corresponder às condições dispendiosas de acesso ao material documental televisivo – optou-se por defenestrar aquela opção e resolver o embaraço de maneira proverbial (“quem não tem cão, caça com gato”, como sói dizer-se). Não cremos, porém, que a solução encontrada se nos afigure, comparativamente, mais infecunda, em termos das suas potencialidades heurísticas. Se é verdade que, como corrobora o Relatório da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), de 2016, estamos perante um sector que tem vindo a conhecer um declínio expressivo nas suas receitas, certo é que mais de dois terços dos portugueses (68,2%)¹⁴⁴ continua a consumir regularmente jornais e revistas. Por outro lado, deveremos ajaezar esta fundamentação com as molhelhas de um debate já lançado nesta dissertação e que Bourdieu (1997:30) condensou, à laia de charada, sob o título “*a circulação circular da informação*”. A charada pretendia ilustrar aquilo a que Bourdieu (*ibid.:33*) chamou “*jogo de espelhos*”, referindo-se, verrinosamente, às dinâmicas de influência mútua entre os agentes/operadores, no campo jornalístico. São dinâmicas

¹⁴³ O Facebook, e.g.

¹⁴⁴ De acordo com o Relatório, o valor refere-se ao acesso regular a conteúdos de imprensa em papel e em versões digitais. Contudo, o Relatório conclui que o papel continua a ser o principal meio de contacto com os conteúdos de jornais e revistas, sendo que, em quase todos os segmentos etários, as percentagens de leitores que afirmam nunca contactarem com a edição impressa são residuais. Estes dados assumem especial relevância – sublinha-se – “numa altura em que se discute a possibilidade de muitos títulos descontinuarem a versão em papel, passando a oferecer, apenas, conteúdos *online*” (ERC, 2016:20).

concorrenciais que se traduzem numa espécie de pressão cruzada que os agentes exercem uns sobre os outros e que é geradora de consequências que se “retraduzem por escolhas, ausências e presenças” (*id., ibid.*:39). Se, por exemplo, um periódico ou um canal de televisão concorrente “cobriu” um protesto de professores, outro periódico ou canal de televisão fará a cobertura do mesmo evento, procurando a “notícia bomba” (Lopes, 2005), ou seja, tentando obter algo que o primeiro não obteve. Segundo Bourdieu (1997), esta “pressão cruzada” conduz a um nivelamento e a uma homogeneização das hierarquias de importância, de tal modo que ao espectador médio escaparão diferenças de que só poderá aperceber-se, se comparar, simultaneamente, os vários emissores. Quando essas diferenças são percebidas, diz Bourdieu (*ibid.*), elas contribuem para o aumento dos índices de audiência.

Interessa-nos, sobretudo, aqui, reacender a ideia de que, no circuito da produção noticiosa, existem influências e mimetismos entre a televisão e a imprensa escrita (Lima, 2014). Se essas influências são mais marcadas num sentido (mais da televisão sobre a imprensa escrita) ou no sentido inverso (mais da imprensa escrita sobre a televisão), é uma questão acerca da qual existem pontos de litigância.

Na sua tese de doutoramento, Marta Serra Lima (2014) deu voz a várias personalidades do campo jornalístico, com o objetivo de perscrutar essas influências. Para Armando Esteves Pereira (diretor-adjunto do *Correio da Manhã*), Luís Castro (ao tempo, coordenador do *Telejornal* da RTP), José Rodrigues dos Santos (jornalista da RTP) e José Manuel Paquete de Oliveira (ao tempo, Provedor do Telespectador da RTP, cargo que exerceu entre 2006 e 2011), por exemplo, a ancoragem da informação televisiva na imprensa escrita é um dado adquirido e mais notória do que a influência oposta. As evidências apresentadas por estes atores são diversas. Um, mais diretamente relacionadas com o peso das estratégias das fontes noticiosas, as quais, por norma, quando têm um “furo jornalístico”, optam por entrar em contacto com as redações dos jornais, assegurando, posteriormente, uma replicação mais ressoante, no campo mediático, através das televisões e das rádios, o que não sucederia, caso o “furo” fosse dado por um canal de televisão, atendendo à improbabilidade de os jornais recuperarem a notícia, no dia seguinte (Lima, 2014). Por outro lado, o jornalismo televisivo vê-se instado a desenvolver mais cuidadosamente os assuntos, faltando-lhe, embora, a profundidade que o público poderá apreender nos jornais (*id., ibid.*). É que, como assinalam Masip e Suau (2015:126),

“Enquanto, para a imprensa, a informação é a principal razão de ser, para a televisão a informação é um conteúdo mais que tem de partilhar espaço com o entretenimento, a ficção ou os concursos, conteúdos muito mais atrativos para a audiência e, sobretudo, muito mais rentáveis para as cadeias de televisão.”

Na televisão, a informação surge, portanto, numa espécie de, chamemos-lhe assim, “*loja de conveniência*” de conteúdos, originando uma limitação no espaço e no tempo na construção noticiosa que leva as televisões a requerer os jornais como fonte primordial (Lima, 2014). Consequentemente, a agenda televisiva acaba por colar-se à da imprensa (*id., ibid.*). Ao mesmo

tempo, as limitações inerentes a este efeito “*loja de conveniência*” permitem aos jornais encetar uma maior focalização e aprofundamento dos temas e manter a atenção do público por períodos mais alargados de tempo, em comparação com a torrente compressora de imagens e sons com a qual o telespectador é empanzinado (*id.,ibid.*).

Para José Couto Soares, no entanto, ao tempo chefe de redação do *Jornal de Notícias*, a imprensa escrita tende a “seguir de perto os conteúdos noticiosos produzidos pela televisão” (*ibid.*:95), sucumbindo à apetência dos públicos pela “coscuvilhice”, ou, como disse Vargas Llosa (2012:130), à “frenética busca do escândalo e da bisbilhotice”. Reconhecendo, por isso, uma tendência para um certo “aligeiramento” (*id.,ibid.*) da imprensa escrita, por influência da televisão, Simone Duarte, jornalista do *Público*, defende, todavia, que esse “aligeiramento” não é tanto uma tendência específica dos *media*, mas mais uma consequência do apetite voraz da sociedade pela diversão e pelo *espetáculo*. Rejeitando, todavia, o rótulo de “jornalismo *light*”, Simone Duarte prefere sustentar a ideia de uma propensão dos operadores do campo para se vigiarem mutuamente, de modo a “não serem ultrapassados no processo de fabricação da informação” (Lima, 2014:95). Para Alcides Vieira, atual Diretor Geral Adjunto da SIC, os processos de mimetização daí resultantes, reforçados, também, pela transferência de profissionais da imprensa e das rádios para as televisões, revestem-se mais de um caráter de *complementaridade*:

“(…) há muitas notícias que nascem na televisão e que depois têm desenvolvimento no dia seguinte nos jornais; há notícias que nascem nos jornais de manhã e têm continuação ou evolução ao longo do dia nas televisões e nas rádios; há notícias que nascem nas agências internacionais ou nacionais e depois são desenvolvidas por cada meio, em função da sua linha editorial ou do seu trabalho de pesquisa (...) Eu acho que há uma inter-relação, digamos, entre os dois meios.” (Alcides Vieira, cit. por Lima (*ibid.*:98))

Para Bruno Fraga Braz, à data, jornalista da SIC, estes processos de mimetização existirão sempre e decorrem do simples facto de a atualidade noticiosa ser a mesma para todos os agentes do campo mediático, independentemente do suporte (*id.,ibid.*). Como sobredito, nas palavras de Daniel Innerarity (2006:92-93), esta mimetização paga-se com *redundância*¹⁴⁵: “mantemo-nos atentos aos meios de comunicação para, no dia seguinte, poder continuar a falar, com umas variações mínimas, do mesmo”. Na verdade – diz Innerarity (*ibid.*) – esta *redundância* não constitui um problema para os *media*, mas, antes, o seu verdadeiro objetivo: conservar o tal *horizonte mitológico*, isto é, uma “cultura do presente contínuo, [retro]alimentada por temas sem tempo”, em regime de circularidade, através deles (*id.,ibid.*). As notícias oferecem sempre os mesmos temas e funcionam exatamente como os mitos:

“(…) há sempre um confronto político sobre o qual devemos tomar partido, uma catástrofe que nos comove, um escândalo que suscita a nossa indignação, algum acontecimento cultural para nos instruir, um tempo dedicado à informação dita desportiva (suspeitosamente idêntico em

¹⁴⁵ Pragmática, isto é, performativa, mas, também, sintática e semântica (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1990).

todos os dias da semana) e uma ou outra notícia de valor humano para alimentar os nossos melhores sentimentos.”(*id.,ibid.*)

A repetição deste esquema é, portanto, a essência do mitológico. E este esquema é acionado tanto na televisão como na imprensa escrita, com a vantagem, para a televisão, de poder ser atualizado com maior celeridade (Innerarity, 2006; Lima, 2014).

É, portanto, neste campo caleidoscópico de interleituras (Bourdieu, 1997) dos operadores mediáticos que se situa o nosso olhar crítico. O resultado dessas interleituras é um “jogo de espelhos” (amiudadamente associado à metáfora que perpassa a nossa dissertação – a do *duplo*) regido por uma lógica comercial¹⁴⁶ capaz de se valer do interesse lúbrico do público – mas *interesse*, ainda assim, como refere Lopes (2005) –, para mediar as audiências e os interesses económicos.

Tendo presente esta configuração do campo jornalístico como “*caixa de ressonâncias mútuas*”¹⁴⁷, onde, como escreveu Ramonet (1999), os diferentes *meios* se imitam e se superestimam uns aos outros, até à náusea, submergindo leitores e telespectadores num trolpe de informação inebriante, delineámos as etapas de consecução deste projeto, persuadidos pelo putativo potencial de efeitos dessas ressonâncias nos periódicos de referência analisados.

Numa primeira fase, exortados por um afluxo de intuições (Bardin, 2015), informadas – importa referi-lo – pela experiência profissional do próprio investigador¹⁴⁸, procedeu-se à formulação das hipóteses e dos objetivos.

Na constituição do *corpus* de análise, recorremos a uma amostragem teórica, a qual, segundo Flick (2005:70), é a forma mais “genuína e típica da seleção do material na investigação qualitativa”, porque “mais concreta e mais próxima do quotidiano”. Esta questão da “proximidade ao quotidiano” assume especial relevância, no âmbito deste projeto. Ora, numa abordagem sociocognitiva das representações mediáticas, sobressai, como vimos em capítulos anteriores, a premissa fenomenológica de que o conhecimento da realidade é uma construção mental dimanante das experiências intersubjetivas vividas quotidianamente (Correia, 2009). Esta partilha intersubjetiva do sentido do mundo, tornada possível pela linguagem, permite aos indivíduos “interiorizar o mundo social”, o ato de comunicação porventura mais elementar da nossa existência, como membros de uma sociedade (Esteves, 2011). A apreensão e a partilha intersubjetiva do mundo como realidade social é concomitante à elaboração de esquemas interpretativos e emocionais com valor institucional¹⁴⁹ que se transformam em verdadeiros “guias práticos para orientação prospetiva” (*ibid.*:76), na vida quotidiana. Analisar os discursos como factos/práticas sociais implica, pois, uma aproximação à intimidade quotidiana desse

¹⁴⁶ Rita Lopes (2005:32) lembra que “muitos quadros dirigentes dos *media* vêm do universo empresarial e não do mundo do jornalismo” e que o *news business* é, para eles, acima de tudo, uma forma de obter lucro.

¹⁴⁷ Luciene Tófoli (2010) identifica três tipos de consequências deste mimetismo mediático: o empobrecimento da veracidade da informação, a ausência de polifonia na práxis do discurso jornalístico e o atropelo dos direitos autorais.

¹⁴⁸ Docente do ensino básico e secundário, da área disciplinar de Físico-Química, desde 1991.

¹⁴⁹ *cf.* capítulo 6, Parte I.

“ambiente de comunicação comum” (Schutz, 1970:160) caracterizado pelo posicionamento relativo dos indivíduos, uns em relação aos outros, e em relação ao próprio ambiente em si (*id., ibid.*). Neste ambiente de comunicação comum, os indivíduos interpelam-se através de *atos de fala* (van Dijk, 1996c), agindo discursivamente uns sobre os outros e sobre o contexto de comunicação. A socialidade é, assim, constituída, num quotidiano que não se preenche, apenas, com os “rituais das regularidades”, mas, também, com aquilo que o perturba (Pais, 2012). Subitamente, em síntese, apercebemo-nos de que, ao intentar compreender os sentidos daqueles atos ilocutórios, temos de descer, como diz José Machado Pais (*ibid.*:50), “ao inferno da vida quotidiana”, muitas vezes “ingovernável”, minada por zonas de turbilhões e turbulências (*ibid.*:83). Em última instância, este é o grande desafio para a Análise Crítica do Discurso: superar a utilização das “redes de arrastão” (*ibid.*) na apreensão dos aspetos mais visíveis dos atos ilocutórios e penetrar nas “brechas intersticiais” (*ibid.*:50) destes, para desocultar a subjetividade dissimulada dos discursos.

Não surpreende, pois, que, na constituição do *corpus* de análise, o critério de amostragem selecionado – *períodos/conjunturas de maior exposição mediática dos professores* – entronque no argumento de Lawn (2001:118) que nos arremete com o prosaísmo daquele “inferno quotidiano” no qual, frequentemente, os professores “aparecem em destaque, quando existe, de alguma forma, um ‘pânico moral’ acerca da sociedade e das suas crianças”. Mas, em que consiste este ‘pânico moral’? A resposta a esta questão determinou, na verdade, a inclusão de critérios e conceitos mais específicos na definição da estrutura do *corpus*. Veremos, de seguida, porquê e como.

Em *Folks Devils and Moral Panics*, de 1987, a propósito da enorme apreensão provocada pelos tumultos protagonizados por duas tribos rivais de jovens (os Rockers e os Mods), no ano de 1964, em estâncias balneares inglesas, Stanley Cohen (2002:1) propõe uma definição de «pânico moral» como um fenómeno em que

“(…) uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas emergem para serem definidos como ameaças aos valores e interesses sociais; a sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pelos *mass media*; as barricadas morais são fortalecidas por editores, bispos, políticos e outros atores bem-pensantes; peritos socialmente acreditados elaboram os seus diagnósticos e propõem as suas soluções; desenvolvem-se modos de *coping* ou (mais frequentemente) procura-se refúgio nos já existentes; a condição desaparece, submerge ou deteriora-se e torna-se mais visível. Por vezes, o objeto que causa o pânico é totalmente novo, outras vezes é algo que existe há muito tempo, mas que, de súbito, surge no centro das atenções. Por vezes, o pânico cessa e é esquecido [...]; outras vezes, produz sérias e duradouras repercussões, originando transformações políticas e sociais ou até mudanças nos modos como a própria sociedade se concebe.”¹⁵⁰

Curiosamente, na análise do processo gerador do fenómeno, Cohen encontra paralelismos interessantes com os modelos sociológicos de estudo das catástrofes naturais, considerando as reações dos sistemas de sociais de controlo a fatores perturbadores,

¹⁵⁰ Tradução nossa.

ameaçadores ou causadores de tensões. Assim, e na linha da definição proposta, o autor distingue uma etapa de *Inventário* do problema, uma etapa de *Reação* e uma etapa de *Resgate e Remediação* (Cohen, 2002; Machado, 2004).

Na primeira etapa – *Inventário* – os rumores e as percepções ambíguas (designadamente as de “*desvio*”, de “*desastre*” e afins) forjados, fundamentalmente, *pelos e nos media*, constituem os modelos mentais de interpretação da situação. O “inventário mediático” da ocorrência opera-se, caracteristicamente, segundo Cohen (*ibid.*:25), através de três expedientes: 1) o *exagero* e a *distorção*, visando a amplificação e a espetacularização do problema; 2) a *predição* de eventos futuros, tendo por base a assunção implícita de que aquilo que aconteceu tornará, inevitavelmente, a acontecer; 3) a *simbolização/rotulagem*, através de palavras ou frases (que surgem associadas a um determinado *status*), objetos (que simbolizam as palavras, tornando-se, eles próprios, símbolos de um certo *status*) ou imagens que representam o problema de forma dramatizada e estereotipada. Os efeitos emocionais destes expedientes (preocupação, ansiedade, indignação ou pânico), combinados com a percepção de que urge proteger valores/interesses/ideologias em perigo, criam as condições favoráveis à constituição inopinada de um acontecimento como *problema social* e fixam o enquadramento (*framing*) que influenciará a seleção e o processamento da informação subsequente por parte das audiências, conduzindo a um processo que tende a reproduzir o senso comum¹⁵¹ (Cohen, 2002; Machado, 2004; Gradim, 2016).

Um aspeto sobremaneira importante, realçado por Cohen (*ibid.*:11), relativamente ao espaço significativo que os *media* dedicam, no seu ementário informativo, ao “*desviante*” (e.g., crimes mais ou menos assombrosos, escândalos, motins, acontecimentos bizarros ou dramáticos) e às suas consequências, é que esse espaço não pretende servir, apenas, os interesses do *infotainment* ou satisfazer alguma necessidade psicológica de identificação ou de castigo. Esse “espaço” constitui a principal fonte de informação acerca dos perímetros normativos da sociedade, fornecendo indicações sobre o que está *certo* e o que está *errado*, enfim, sobre os limites morais para além dos quais não devemos aventurar-nos e, bem assim, sobre as formas que o “Mal” pode avocar (*id.,ibid.*).

Ultrapassado o impacte inicial provocado por aquele “Mal”, a sociedade e, em particular, os *media*, reagem, organizando-se no sentido de atribuir significado ao problema e refletir sobre as implicações deste (*id.,ibid.*). Para tal, é necessário cristalizar as imagens fragmentadas fabricadas no *inventário* em atitudes e opiniões mais organizadas (*id.,ibid.*). Os *media* procuram conferir sentido ao problema, reduzindo a incerteza e a angústia por ela criada.

¹⁵¹ Cohen (*ibid.*) refere que os *media* podem gerar sentimentos difusos de ansiedade e pânico relativamente a uma determinada ocorrência, através de asserções/interrogações do tipo “onde é que isto vai parar?” ou “isto não pode durar para sempre!”. É este caráter difuso dos sentimentos que constitui o substrato do terreno onde os *media* jogam com as preocupações normativas do público, para introduzir diretivas morais no universo dos discursos. O potencial de criar, súbita e dramaticamente, um problema social, é explorado, conscientemente, segundo Cohen (*ibid.*:10), citando Howard Becker, pelos “*empresários morais*”, nas tentativas destes granjearem o apoio do público.

Mobilizam-se comentaristas e especialistas cuja missão é elaborar explicações e teorias, num esforço de prover uma unidade cognitiva que supra os défices de racionalidade na apropriação da realidade fragmentada. Essas teorias e explicações reverberam por todo o sistema mediático, amontoando-se em editoriais e colunas de opinião, por exemplo, mas, também, em elucubrações do público veiculadas nos *media*, debates, etc.:

“O posicionamento emocional e intelectual face ao problema organiza-se através de processos tais como a identificação de danos para além dos mais imediatos (*e.g.*, valores ameaçados), a conexão dos factos com outros problemas sociais e, por vezes, a identificação do problema social subjacente (*e.g.*, ‘crise da família’, ‘crise de autoridade’). De igual modo, estruturam-se também as atitudes face aos agentes identificados da desordem, através da construção de um núcleo duro de atributos, frequentemente baseados em estereótipos prévios sobre estes. Daí resulta uma imagem demonizada do grupo desviante, que o retrata como atípico e anormal, em contraste com uma imagem idealizada e hipernormativa do pano de fundo social. Esta é, portanto e por excelência, a fase de cristalização dos *folk devils* – bodes expiatórios para o problema, que representam a encarnação viva do Mal e constituem uma ‘advertência visível do que não devemos ser’.” (Machado, 2004:62)

Os discursos nos meios de comunicação social desempenham a função que Vicente Romano (2006:110) designa por “*redução mágica*”, processo que conduz à “economia de sinais”, à produção de “miniaturas simbólicas temporalmente comunicáveis” que reforçam e ampliam estereótipos. “Mágica”, não só porque a realidade pulverizada nos parece, agora, fazer sentido, através de narrativas que, espantosamente, reduziram a complexidade do problema, mas, outrossim, porque essas narrativas nos são apresentadas pelos “pensadores de serviço e de ocasião”, espécies de “oráculos pós-modernos” que se encarregam de, a partir da diagnose do caos e de “horóscopos” teorizadores, orientar-nos na “selva social” e proteger-nos dos perigos que ela engendra (Romano, 2006). Entretanto,

“ [o] clima emocional de expectativa e sensibilização em relação às pistas de problemas constitui um pano de fundo para que rumores ou comportamentos isolados ou irrelevantes possam ser sobrevalorizados e desencadear respostas de alarmismo. Ao mesmo tempo, o centramento da atenção pública nos acontecimentos em curso vai fixar o papel dos atores do desvio (quer porque este é incorporado no seu autoconceito, quer devido ao desejo de protagonismo, quer porque mudar é visto como sinal de fraqueza). Estão, assim, criadas as condições para a confirmação das profecias e estereótipos iniciais.” (Machado, 2004:62)

Na terceira etapa, que Cohen (*ibid.*) designa por *resgate e remediação*, o autor distingue três níveis: 1) *Sensibilização* do público (e dos *media*), no sentido em que os índices de alerta dos diferentes atores aumentam, originando uma tendência para reações excessivas em manifestações futuras do problema. Cohen (*ibid.*:86) refere-se à sensibilização como um processo do tipo bola-de-neve, idêntico à “amplificação da desviância”, característico do pânico moral, no auge da sua exteriorização. Se ocorrer uma vaga de histeria, todo o tipo de comportamentos, ainda que irrelevantes, são considerados suspeitos (*id.,ibid.*). 2) *Resgate do controlo social e remediação* das consequências (nas situações de catástrofe, são levados a cabo, *e.g.*, pelas forças policiais, serviços médicos, organizações institucionais da sociedade

civil, etc.). No caso da gestão do ‘pânico moral’, é convocada toda a “cultura de controlo social” (*id., ibid.*:90) para recuperar a ‘paz social’ ameaçada: leis, procedimentos jurídicos, tribunais, forças policiais, meios de comunicação social, etc. que, em nome do ‘bem comum’¹⁵², reabilitam, punem ou manipulam os causadores do pânico. 3) **Exploração ideológica** do fenómeno com a produção de um discurso moral que pretende construir um consenso social, através da dramatização do problema, regra geral, em termos de confrontação simbólica entre o “Bem” e o “Mal”, entre o “Herói” e o seu “(Arqui-)Inimigo” (Cohen, 2002; Machado 2004). Esta exploração do problema ocorre como parte do processo de sensibilização, implicando a integração de quadros simbólicos tipificadores e estereotípicos que podem, inclusivamente, como refere Cohen (*ibid.*), ser objeto de *divertimento* ou de *ridicularização*.

Erich Goode e Nachman Ben-Yehuda (1994:156) sugerem que, numa situação de ‘pânico moral’, as reações dos *media* e dos diferentes atores sociais são, tipicamente, desproporcionadas, relativamente à verdadeira dimensão do perigo real que coloca a sociedade, aparentemente, sob ameaça. Essa desconformidade deve ser analisada, atendendo às condições sociais e políticas que a enformam. Em geral, a desproporcionalidade entre a dimensão real da ameaça (risco objetivo) e os prováveis prejuízos por ela causados (risco subjetivo) é amplificada por recurso à disseminação de números e estatísticas – custos monetários, número de mortes, número de feridos, taxas de reprovação, etc. – não raras vezes, porém, desmentidos por objetivas investigações empíricas. Mas Goode e Ben-Yehuda (*ibid.*) propõem, ainda, outros indicadores de medida para um ‘pânico moral’: 1) O grau de **preocupação** acerca do problema, medido, por exemplo, a partir do nível de atenção dada pelos *media* ao fenómeno, de inquéritos sobre atitudes, de sondagens de opinião e de propostas de regulamentação institucional. 2) A **hostilidade** demonstrada para com os “prevaricadores”, dicotomizados segundo princípios de antagonismo e de estereotipia, *e.g.*, “Nós” – “Eles”, “Bons – Maus”, “Anjos” – “Demónios”, “Heróis” – “Vilões”. 3) Um grau mínimo de **consenso** acerca do problema, na sociedade, como um todo, ou em segmentos da sociedade. 4) A **volatilidade** do ‘pânico moral’, que poderá dissolver-se tão rapidamente quanto erupuiu (conquanto possam existir antecedentes históricos e estruturais latentes) ou, pelo contrário, ser *rotinizado* e *institucionalizado*. A respeito deste indicador – volatilidade – aquiescemos à perspectiva de Carla Machado (2004:76), segundo a qual

¹⁵² Para Daniel Innerarity (2006:199), o conceito de ‘bem comum’ é “extremamente ambíguo”, sendo, apenas, “uma fórmula que serve para [...] dissimular um interesse particular, para assegurar a autonomia do poder político, para neutralizar um conflito de interesses”. A ambiguidade do conceito fica patente quando nos interrogamos: Para *quem* é *bom* o ‘bem comum’? De que «comunidade» estamos a falar? A que totalidade se refere? Quem faz parte dos favorecidos? E o «*bem*»? Em que consiste e de acordo com que preferências e articulações? Como é avaliado? Para o autor, prolifera toda uma retórica sobre o ‘bem comum’ que “tira proveito desta ambiguidade e que é tanto mais útil, politicamente, quanto mais indefinida” (*id., ibid.*). O argumento do ‘bem comum’ – diz Innerarity (*ibid.*) – deve ser, por isso, olhado, em princípio, com alguma suspeição. Não obstante, a ambiguidade “é um sinal de que essa construção social que é o ‘bem comum’ não pode ser gerida unilateralmente” (*ibid.*:200), pois “uma sociedade complexa e plural “não consente uma definição substancialista do ‘bem comum’” (*ibid.*).

“(…) o ‘pânico moral’ não deve ser visto como uma erupção súbita de preocupação, mas antes como uma *forma comunicacional endêmica*¹⁵³ na nossa sociedade, apresentando intensificações em locais e momentos específicos, a propósito de temas particulares. Tais intensificações podem resultar da ação de grupos de interesse que tentam adquirir projeção e ‘voz’ pública pela dramatização das suas reivindicações, em particular através dos *media*. A encenação simbólica pode mesmo envolver a criação de ‘meta-acontecimentos’, isto é, eventos organizados unicamente com vista a servirem a cobertura mediática de uma determinada reivindicação ou ponto de vista, como, por exemplo, corte de estradas, encerramento de instituições de ensino a cadeado, manifestações de rua.”

É neste sentido que a autora considera que os “fenómenos de ‘pânico moral’ assumem uma natureza, essencialmente, *performativa*, correspondendo a formas discursivas localizadas e transitórias, adaptadas ao objetivo de alcançar a visibilidade e a voz pública, através da difusão mediática” (*ibid.*). Aderindo a esta linha de pensamento, e no âmbito de uma sociologia do ‘pânico moral’, importará, portanto, examinar não apenas a *perspetiva moral*, mas, também, como sublinhou Ben-Yehuda (1986), a *perspetiva dos interesses* das partes envolvidas, visando decifrar como a colisão desses interesses, num determinado momento, reifica o pânico.

¹⁵³ Itálico nosso.

II. 10.1 “PLATONIFICAR”

Serviu a industriosa teorização em torno do conceito de ‘pânico moral’, para fundamentar a análise de acontecimentos/episódios em que a maior visibilidade mediática dos professores se tingiu, de alguma forma, desse pânico ou de traços que lhe são distintivos. Nesse sentido, para além da escolha de *casos* (leia-se, ‘*momentos*’) politicamente *sensíveis*, em que esses traços se tornam, do ponto de vista discursivo (usos da linguagem), especialmente evidentes, quer pela sua tipicidade quer pela sua intensidade, optámos, ainda, por considerar casos (leia-se, novamente, *acontecimentos*), categorizados como *Panegíricos*, em que, apesar da maior visibilidade, aparentemente não estão presentes elementos de ‘pânico moral’ (Flick, 2005). Este critério foi utilizado como complementar de um princípio de consolidação de controlo teórico, pela análise e integração de casos *desviantes* (casos de aparente ausência de traços de ‘pânico moral’).

Uma advertência a sinalizar: neste estudo, não se pretende fazer ‘análise de conteúdo’, mas ‘análise (crítica) de discurso’. Como explica Ringoot (2006:134), se o objetivo da análise de conteúdo é pôr em evidência assuntos/temáticas (o “conteúdo”), através, designadamente, da quantificação de itens (ocorrência de certas palavras ou de campos lexicais, *e.g.*) e, assim, revelar grandes tendências, ela parte do postulado (defectível) de que a linguagem, além de funcional, é unívoca e transparente. Diz Benveniste (1997), a este respeito, que escandir a linguagem em unidades discretas implica correr o risco de provocar a sua atomização, a despeito do processo multinível de simbolização de que ela é resultado. Na análise de discurso, o *discurso* é o objeto de estudo, além de conceito (Ringoot, 2006). O discurso – já o dissemos, *aliis verbis* – trabalha sobre a relação entre o enunciado (a “história contada”, digamos) e a enunciação (o *modo* de “contar a história”), sobre a construção dialética do sujeito do enunciado e do sujeito da enunciação e sobre o posicionamento dos sujeitos que escrevem (no caso do discurso jornalístico) e dos que leem o que aqueles escrevem (*ibid.*). O exame destas relações vem denunciar, afinal, que os discursos podem ser tão transparentes como vidro fosco ou menos.

Importa clarificar que, neste trabalho, combinaram-se várias ordens de processos. Inicialmente, optou-se por um procedimento *misto* de categorização (Amado, Costa e Crusoé, 2013), tendo por base um conjunto prévio de segmentos temáticos fundados na revisão bibliográfica e na observação direta do investigador, beneficiando do “privilégio epistemológico” cognato da condição de membro da comunidade docente. O procedimento consistiu em combinar categorias criadas pelo investigador com outras induzidas a partir da leitura vertical dos periódicos.

Porfiamos, anuindo, de resto, à recomendação de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), no posicionamento de não renunciar àquele “privilégio epistemológico” – acostado, no

presente estudo, digamos, a um conhecimento, de certo modo, etnográfico¹⁵⁴ da classe docente, construído a partir da experiência pessoal do investigador e respaldado pelas próprias práticas de consumo de jornais –, sob pena de percermos ante um empirismo radical que implicaria anularmo-nos como sujeitos sociais e, bem assim, como sociólogos (*ibid.*). Recordemos a monitoria que nos deixaram aqueles autores:

“ A Sociologia estaria menos vulnerável às tentações do empirismo, se bastasse lembrar, como disse Poincaré, que “os factos não falam”. Talvez a maldição das Ciências do Homem seja a de se ocuparem de *um objeto que fale*. Com efeito, quando o sociólogo quer extrair dos factos a problemática e os conceitos teóricos que permitem construí-los e analisá-los, corre sempre o risco de extraí-los da boca dos seus informantes. Não basta que o sociólogo escute os sujeitos e registre fielmente as suas palavras, para explicar a sua conduta e as justificações que propõem: ao fazer isto, corre o risco de substituir, lhanamente, as suas próprias pré-noções pelas pré-noções daqueles que estuda ou por uma mescla falsamente científica e falsamente objetiva da sociologia espontânea do “científico” e da sociologia espontânea do seu objeto.[...] Mais: o sociólogo que nega a construção controlada e consciente da sua distância do real e da sua ação sobre o real, pode não apenas assacar aos sujeitos questões que as suas experiências não suscitam, e omitir as que, na verdade, os exortam, como até impor, ingenuamente, as questões que os seus próprios propósitos motivam, numa confusão positivista entre as interrogações que surgem objetivamente e aquelas que emergem conscientemente.¹⁵⁵” (*ibid.*:58)

Exige-se, pois, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), uma atitude de *vigilância epistemológica*, dirigindo-se a atenção, não só, para a explicitação metódica das problemáticas e dos princípios teóricos de construção do objeto, mas, também, para a evolução dialética do conhecimento, em extensão e em compreensão, em função da experiência.

Embora se trate de um debate importante, este, o da problemática do observador, da sua relação com o objeto e do rigor na produção de resultados (mormente em investigação qualitativa, muitas vezes indiciada, pejorativamente, como *soft*¹⁵⁶), nos becos sem saída desse debate não entraremos. Não podemos permitir, como observa Mason (2002), que as metodologias qualitativas se vejam paralisadas por ele, até porque, diz a autora, muito acertadamente, “não é difícil imaginar um cenário onde os investigadores qualitativos estão ocupados a ‘dar tiros no pé’, nos seus questionamentos sobre a verdade, a representação da realidade e na ostentação de uma certa arrogância, quando julgam poder compreender e interpretar sempre as experiências dos outros” (*ibid.*:6). Encerraremos aqui a refrega quantitativo *versus* qualitativo, “hard” *versus* “soft”, assumindo, sem dubiedades, que “todo o conhecimento, por mais empírico que se afigure, é, de facto, abstração e construção” (Sedas Nunes, 1991:43) e que melhor será aprendermos qualquer coisa com as questões-chave dessa refrega do que arrogar que um argumento, seja ele de natureza empirista, modernista, pós-modernista ou realista, tem a legitimidade de exonerar o outro e afirmar a sua superior autoridade (Mason, 2002).

¹⁵⁴ Que não nos livra, como assinala Jennifer Mason (2002), de demonstrar a validade das nossas interpretações.

¹⁵⁵ Tradução nossa.

¹⁵⁶ Por oposição à investigação “hard”, de base quantitativa/matemática.

As leituras verticais das edições selecionadas por amostragem (*vide Quadro 1.10.*), inicialmente ‘flutuantes’¹⁵⁷, mas, sucessivamente, mais meticolosas e decisivas (Amado, Costa e Crusoé, 2013), acabaram por fornecer um *set* de categorias e de subcategorias temáticas (*vide Quadro 2.10.*) que, em boa verdade, poderiam ter sido decalcadas do esquiço de categorização preliminar (aqui dispensado de se mostrar, por se tratar de um mero exercício de simulação).

Quadro 1.10. – Número total de edições integradas no *corpus*

Periódico	N.º de Edições
<i>Expresso</i>	43
<i>Diário de Notícias</i>	338
<i>Público</i>	338
Total	719

Categorias temáticas	Subcategorias temáticas
C1. Implementação de políticas educativas	Alterações do ECD ¹⁵⁸
	Organização e <i>outputs</i> do sistema educativo
	Avaliação do professores
	Estrutura da Carreira Docente
C2. Indisciplina/Violência na escola	Exames Nacionais
	Taxas de retenção/reprovação/abandono escolar
	<i>Rankings</i>
	Revisões curriculares
C3. Gestão de Recursos Humanos e Financeiros	Indisciplina/violência em contexto de sala de aula
	Indisciplina/violência fora do contexto de sala de aula
C4. Panegíricos	Concursos de colocação de professores
	Financiamento
	Propinas
	Desemprego e precariedade na classe docente
	Ações e discursos predicatórios sobre professores

Quadro 2.10. – Proposta de taxonomia de categorias e de subcategorias temáticas

A consulta manual das edições do *Expresso* e do *Diário de Notícias* foi realizada na Biblioteca Nacional de Portugal, entre 15 de julho de 2017 e 15 de agosto de 2017. O acesso às edições do *Público* foi efetuado através de uma assinatura digital das publicações impressas. Do ponto de vista metodológico, o acesso, *on-line*, às versões digitais do *Público* mostrou-se extremamente útil na definição da periodização – **comum aos três títulos** –, agilizando enormemente o estabelecimento das coordenadas temporais das conjunturas de maior visibilidade mediática (*vide Quadro 3.4.*). As categorias **C1**, **C2**, **C3** e **C4** apresentam graus de maior e menor destaque relativo, ao longo do friso cronológico selecionado, embora possamos afirmar que os subtemas que integram a categoria **C1** assumem especial relevo nesse período. Admitimos que, na seleção (intencional) daquelas coordenadas, poderemos ter ignorado e deixado tresmalhar-se material empírico, por razões práticas (como se explicará adiante), no

¹⁵⁷ “Leituras em que o espírito hesita entre muitas possibilidades e deve fazer, por fim, a triagem entre diferentes inconvenientes” (Robert e Bouillaguet, 1999:25, cit. por Amado, Costa e Crusoé (2013:311).

¹⁵⁸ *Estatuto da Carreira Docente*

primeiro caso, por eventual falta de adesão da sensibilidade do investigador, no segundo. No **Quadro 3.10.**, consta, também, o número de Unidades de Registo (Itens) extraídas das edições dos três jornais.

Unidades de Registo (Itens)								
Ano	Meses	<i>Expresso</i>	Total	<i>Diário de Notícias</i>	Total	<i>Público</i>	Total	Total de Itens
2008	Março	12	30	50	151	111	193	1167
	novembro	18		101		82		
2009	dezembro	9	9	49	49	26	26	
2012	Junho	10	17	42	77	49	96	
	Julho	7		35		47		
2013	Maio	10	42	48	165	24	144	
	Junho	19		74		74		
	dezembro	13		43		46		
2014	Agosto	7	7	26		28	28	
2015	Janeiro	2	7	15	65	32	61	
	outubro	5		24		29		
Total de Itens por periódico			112		507		548	

Quadro 3.10. – Unidades de Registo (Itens) do *corpus*

As ‘Unidades de Registo’ caracterizam-se por existirem no ponto de interseção de unidades perceptíveis – *notícias, entrevistas, reportagens, textos de opinião, editoriais, cartas ao diretor(a)* e “SMS” de leitores (no caso do *Público* e do *Diário de Notícias*), *fotografias, cartoons* – e dos temas (unidades de significação) e/ou acontecimentos aí abordados ou retratados (Bardin, 2015). A polifonia (o mais das vezes, uma cacofonia infernal) de vozes que enxameiam contextos de ‘pânico moral’, como se referiu a montante, levou-nos a incluir aquelas variedades de ‘unidades perceptíveis’, num esforço de reunir o maior número possível de géneros jornalísticos e de elementos, para além da palavra, com inquestionável potencial estratégico discursivo, como a fotografia e os desenhos humorísticos/satíricos.

A propósito de *Opinião*, Gradim (2000:95-96) esclarece que aquela

“(…) distingue-se muito claramente da notícia, porque não serve para fornecer informações novas (...). [...] Os textos de opinião são pessoais e inteiramente subjetivos, mas também trazem em si uma pretensão de validade, se não universal, pelo menos intersubjetivamente alargada. Quem escreve opinião está ciente da parcialidade das suas posições, mas simultaneamente, admite e deseja que estas sejam partilhadas e adotadas por um grande número de recetores dessa opinião – é esse o sentido da argumentação: converter, convencer, arregimentar.”

A inclusão de *Editoriais*, por seu turno, justifica-se porquanto são espaços nobres, da responsabilidade da Direção do Jornal, que também ‘fazem opinião’, mas distinguem-se dos outros textos de opinião, na medida em que “exprime[m] a opinião e a cultura da empresa como um todo, ao passo que os textos de colunistas, colaboradores e as participações dos leitores do jornal comprometem, apenas, quem as emite e não a Redação em bloco” (*ibid.*:81). Gradim (*ibid.*:82) defende que o jornal, tomado como entidade coletiva, deve ter opinião, atribuindo aos

factos (ao seu real significado, às suas relações com outros acontecimentos e às suas consequências na vida das pessoas) uma dimensão inteiramente nova, relativamente ao tratamento noticioso – “a dimensão de profundidade”. Gradim (*ibid.*) acrescenta, ainda, que “os leitores esperam que o seu jornal se pronuncie, num ou mais editoriais, sobre as grandes questões que agitam o mundo, o país ou a sua aldeia e, por isso, um editorialista deve assumir desassombadamente essa tarefa – emitir opiniões e orientações rigorosas e fundamentadas, de preferência num texto curto e de leitura agradável”. A opinião não deve violar os princípios estabelecidos no seu Estatuto Editorial, evitando-se a radicalização das questões, ao jeito de muitos *opinion makers*, para dar *punch* aos textos (*ibid.*). O Editorial exige sempre uma tomada de partido, sem ambiguidades (Sousa, 2001; Gradim, 2000). Sousa (2001:284-285) apresenta uma tipologia de Editoriais e suas características, partindo de uma tipificação de Luiz Beltrão (1980) (*ibid.*) – **vide Quadro 4.10.**

Descritores	Tipo de Editorial	Características
Assunto	Preventivo	Antecipa a realidade, focalizando-se em aspetos que, no futuro, podem originar uma determinada situação.
	De ação	Acompanha um dado acontecimento, analisando causas.
	De consequência	Esclarece o leitor acerca das consequências de um determinado acontecimento.
Conteúdo	Informativo	Esclarece o leitor acerca de factos ou pormenores de um acontecimento, clarificando ideias que ficaram implícitas na notícia.
	Normativo	Exorta ou intenta convencer o leitor a assumir uma determinada atitude.
	Ilustrativo	Pretende instruir ou entreter o leitor, chamando a atenção para questões ou temas que possam ter passado despercebidos.
Estilo	Intelectual	Apela à razão do leitor, convidando-o a seguir uma determinada linha argumentativa.
	Emocional	Apela à sensibilidade, aos instintos e aos sentimentos do leitor, procurando atingi-lo emocionalmente.
Natureza	Promocional	Funciona como o Editorial habitual do jornal.
	Circunstancial	Resulta de uma casualidade/contingência.
	Polémico	Estabelece a posição do jornal numa polémica em que está envolvido.
	Misto	Incorpora várias das características dos restantes tipos de Editoriais, relativamente a um ou mais descritores.

Quadro 4.10. – Tipologia de Editoriais (elaboração própria, a partir de Sousa (2001))

Referindo-se à importância do *fotójornalismo* e do *cartoonismo*, Sousa (2001:416) defende que, enquanto formas de representar a realidade através de *imagens*, frequentemente menoscabadas, merecem “transcender o carácter ilustrativo a que são frequentemente circunscritos na imprensa”. Isto, porque

“(…) o fotojornalismo e o cartoonismo podem servir, não apenas para aportar informação, mas, também, por exemplo, para dessacralizar os poderes, para alertar para os graves problemas ecológicos e sociais, para os problemas da representatividade política (...), entre outros (...). Uma fotografia que “congele” um fugaz olhar de desagrado de um político, em campanha eleitoral, a ser beijado pelas vendedoras de peixe de um mercado popular pode ser mais ex-

pressiva e reveladora do que “mil palavras” que se escrevam sobre o assunto. Um cartoon inteligente pode lançar uma visão irônica sobre esse mesmo acontecimento, explorando, comicamente, o lado tantas vezes obscuro dos factos.” (*id., ibid.*: 415-416)

Aludindo à *reportagem*, Sousa (*ibid.*:259) diz que é o “género jornalístico por excelência”. A *reportagem* é “uma notícia vista à lupa” (*ibid.*) e, nessa medida, intenta “informar com profundidade e exaustividade, contando uma história” (*ibid.*). Não obstante, pode constituir-se como um género híbrido, se acolher, *e.g.*, “elementos de entrevista, da notícia, da crónica, dos artigos de opinião e de análise”, ao mesmo tempo que lança mão de elementos recolhidos no contacto direto com as fontes (através de entrevistas) e/ou de dados quantitativos, inquéritos, etc., propondo-se elucidar o leitor tanto quanto possível (*ibid.*).

Os textos de comentário, sob a forma de ‘cartas dos leitores’, revestem-se, também, de grande interesse, enquanto instâncias autorais de “contraponto à tendência para a tecnicização do discurso jornalístico” (Silva, 2005:1214) e arenas para o debate público. Com efeito, como faz notar Silva (*ibid.*),

“(…) os jornais compreenderam que a tendência para não reconhecerem os seus próprios erros e para ignorar os seus leitores tinha consequências negativas na sua própria imagem. Justifica-se, assim, o surgimento de secções retificativas de lapsos cometidos, da figura do Provedor dos Leitores, ou, ainda, a criação de um espaço para a publicação de cartas de leitores.”

Contudo, as cartas dos leitores estão sujeitas a constrangimentos, no que tange à sua seleção e publicação, sendo, frequentemente, alvo de cortes e resumos. Saber se os espaços deixados aos leitores se constituem como fóruns de efetivo debate crítico e pluralista depende dos “filtros” que os editores aplicam a esses espaços (*ibid.*). Evocando os resultados do estudo de doutoramento de Karin Wahl-Jorgensen (2002), docente da Universidade de Cardiff, acerca das regras de seleção habitualmente aplicadas às cartas dos leitores, Silva (2005) apresenta quatro: a *relevância*, indicadora do grau de alinhamento do conteúdo das cartas com a agenda mediática; a *brevidade*, consubstanciada na dimensão do texto e na sua concisão; a *intenção do autor* em optar por um colorido de entretenimento (que livre o debate, tanto quanto possível, do tédio¹⁵⁹ dos leitores, por falta de humor ou por atear neles a sensação de “mais do mesmo”) ou por uma modulação mais polémica (que torne a discussão ainda mais abrasiva); a *autoridade*, por fim, ou antes, a contribuição de capital cultural dos textos, relacionada com competências e legitimidades culturais específicas de participação no debate público. A utilização (o mais das vezes, propositada e consciente) destas regras leva os editores a moldar/ajustar o espaço público de discussão, selecionando as cartas que serão publicadas, ao eleger determinados tipos de discurso e postergando outros e ao estabelecer, inclusivamente, a disposição daquelas na página do jornal (*ibid.*). “Falando rijo”, os editores “decidem não apenas quem pode falar, mas, também, o modo e a razão de quem fala” (*ibid.*:1217). Nas palavras da própria Wahl-Jorgensen (2002:78),

¹⁵⁹ “O metano do *ennui*”, como diria George Steiner (2003:25)

“(...) the public debate of the letters section is a *constructed creature*¹⁶⁰, pieced together by selected opinions and voices, appearing on a regular, but not immediate basis, in response to news items. The four rules identified here create an exclusive public forum that, despite the best efforts of editors, often works against the diversity of expression.”

A ‘Educação’ é um *objeto* convoluto que “fala muito”. O **Quadro 3.10.** ilustra bem essa logorreia. A ‘Educação’ é *logomaniaca*, em larga medida devido a uma *presunção de saber* epidêmica de *philodoxos* (“amigos da opinião”) que não aceitam passar por ignorantes acerca de um assunto sobre o qual parece pender uma “espada de Dâmocles” ético-moral de se saber alguma coisa (Fernandes, 1994). Esse horror à ignorância – em parte, *quid sapit*, também, porque o “*discurso educativo*” parece ser, *em princípio*, acessível à maior parte dos sujeitos, ao contrário, por exemplo, do “discurso médico” – “aparece tanto nos que, nada conhecendo, pensam tudo dominar, como nos que, conhecendo alguma coisa, aspiram a maior conhecimento” (*ibid.*:360). Já o historiador Daniel Boorstin (1986:96), em *Os Descobridores*, escrevia que

“O grande obstáculo para descobrir a configuração da Terra, dos continentes e dos oceanos, não foi a ignorância, mas as ilusões de conhecimento. A imaginação avança com traços muito ousados, satisfazendo, imediatamente, esperanças e medos, enquanto o conhecimento avança com passos lentos e testemunhos contraditórios.”¹⁶¹

É necessário (re)lembrar que o capital cultural desta *logomania* funciona num “*mercado discursivo*” regido por um sistema de “forças linguísticas” (relações estruturais que transcendem as interações discursivas) que tendem a instituir a crença de que existe uma distribuição imparcial das possibilidades de acesso aos *meios*, para todos os atores sociais que queiram fazer-se ouvir (Bourdieu, 2003). É uma ilusão. É a ilusão de um “*comunismo linguístico*” que encerra a presunção de agir sobre o mundo social através do poder das palavras, isto é, magicamente (Bourdieu e Boltanski, 1975; Bourdieu, 1985). Esse poder resulta, afinal, ele mesmo, do social, pois é no social que se sedimentam as tais forças que constroem, sancionam e atualizam o que os atos ilocutórios enunciam (Votre, 2003). Justifica-se, assim, a asserção de Vicente Romano (2006:107), segundo a qual o *pensamento mágico* “acompanha ancestral e intimamente a ideia de poder”:

“Em política, a vontade de domínio e de controlo reclama o pensamento mágico, porque essa dominação não se realiza mediante a racionalidade ou a demonstração, mas, antes, através da evocação de símbolos com imagens e representações capazes de coagir os seres humanos.” (*ibid.*)

Não admira que o jornalista americano William H. Whyte (1952) tenha, a dada altura, reconhecido a *ilusão* associada à presunção deste “pensamento mágico” como a grande inimiga da própria comunicação. É que, em dado momento, imersos em tal ostentação *logomaniaca* e *logomágica*, sentiremos necessidade de perguntar se alguém está, efetivamente, a *ouvir* (o que os outros dizem), tendo-se já dito o bastante. Se, perante o solipsismo entrópico *dos e nos media*

¹⁶⁰ Sublinhado nosso.

¹⁶¹ Tradução nossa.

(no que à área da Educação diz respeito) considerarmos os requisitos, em si mesmos todos contingentes, definidos por Niklas Luhmann (2006), que acionam o dispositivo da comunicação – uma síntese das componentes *informação/difusão da informação/compreensão da informação* –, então aproximamo-nos muito da ideia de ‘comunicação’ como fenómeno problemático e, paradoxalmente, *improvável*, tal como Luhmann o descreveu. Mas, como diz Serra (2007:92),

“ (...) o facto de haver – e não poder deixar de haver – uma “improbabilidade da comunicação” implica reconhecer que as sociedades são constituídas tanto pela comunicação como pela incomunicação, pelo menos parcial; que, por outras palavras, nunca há uma comunicação “perfeita”, que toda a comunicação envolve, simultaneamente, incomunicação.”

Não admitir a “*doença da incomunicação*” (uma incapacidade que, como Serra (*ibid.*) muito argutamente faz notar, só se pode conceber numa sociedade dita “*da comunicação*”) implicaria “admitir uma sociedade composta por sujeitos perfeitamente homogéneos e uniformes” (*ibid.*) e, nessa medida, sem nada para “comunicar” entre si.

Ora, a verbosidade extravasante colocou-nos diante de um obstáculo metodológico: Que porção desse acervo loquaz abranger? Tudo? Apenas uma parte? Que parte?

Todos os itens, seleccionados no lapso temporal 2005/2015, poderiam aqui ser examinados judiciosamente, com as ambições “forenses” da Análise Crítica do Discurso, mas tal empresa seria, dentro dos limites deste projeto, como se compreenderá, completamente inexequível para um único investigador, ainda que, saliente-se, durante o processo de seleção, não raras vezes fomos acometidos pela percepção “*nada de novo, no reino das estratégias discursivas*”¹⁶², devido a um processo facilmente detetável de “sedimentação” dessas estratégias, compaginável, aliás, com a sucessão dos ciclos políticos e de fenómenos recorrentes na área da Educação (inflexões ideológicas nas políticas educativas, problemas na colocação de professores, protestos, etc.)

Em face do volume de dados e atendendo aos impedimentos logísticos de uma análise de cada unidade de registo *per se*, aquiescemos à proposta de Carvalho (2008) de nos concentrarmos no que Chilton (1987), Gamson (1992), Rohlinger (2002) e outros investigadores classificam, no domínio da ACD, como “*momentos críticos do discurso*”. Estes ‘momentos’

¹⁶² Por “*estratégias discursivas*” deve entender-se “formas de manipulação discursiva da realidade por atores sociais, incluindo jornalistas, a fim de alcançar um certo efeito ou objetivo” (Carvalho, 2008:169). Aqui, “manipulação” pode ou não ter o sentido de alteração ilegítima da realidade, podendo, simplesmente significar “esquematisar os acontecimentos”, “estabilizar as alternativas no âmbito do que se afigura possível” (Innerarity, 2006). Alguns exemplos de estratégias discursivas são: o *enquadramento*, o *posicionamento*, a *legitimação* e a *politização* (Carvalho, 2008). Por *enquadramento* (cf. artigo de Miguel Sousa Tavares, Capítulo 5), aqui, deve entender-se uma operação de organizar o discurso de acordo com um certo ponto de vista, envolvendo a seleção de factos, juízos de valor, etc., e a composição (arranjo) desses elementos, com o objetivo de produzir um certo significado discursivo ou efeito extratextual (adesão emocional, *e.g.*); o *posicionamento* “envolve a construção de atores sociais numa certa relação com os outros, o que pode, por exemplo, atribuir-lhes o poder de fazer determinadas coisas ou não” (*ibid.*:169), mas “pode ser visto como um processo mais amplo de constituição da identidade do sujeito através do discurso” (*ibid.*); a *legitimação* “consiste em justificar e sancionar uma determinada ação ou poder, com base em razões normativas ou outras” (*ibid.*); a *politização* consiste na “atribuição de carácter ou estatuto político a uma determinada realidade” (*ibid.*: 169-170), como, por exemplo, a avaliação dos professores (voltaremos, mais adiante, a este exemplo). Naturalmente, como refere Carvalho (*ibid.*), algumas destas estratégias têm o seu contrário (*e.g.*, *deslegitimação*, *despolitização*).

constituem-se como períodos de grande perturbação social, envolvendo acontecimentos específicos impactantes – e.g, implementação de políticas reformistas, avanços científicos, manifestações de violência, etc. – (Gamson, 1992; Carvalho, 2008). São “momentos-chave” em que os discursos produzidos acerca de um determinado assunto se tornam especialmente visíveis, estimulando os *media* a realizarem extensas coberturas desses momentos, apoiadas e nutridas por *news pegs* (“cabides noticiosos”¹⁶³) que permitem metastizar essas coberturas a longo prazo. Trata-se, como se depreende, de ‘momentos’ conspícuos, tipicamente logomaníacos e logomágicos, em que, muitas vezes, como diz Daniel Dayan (2009:235), a informação veiculada é a *jornalizada* e não a *jornalística* (ou seja, a que acede à esfera pública e que “beneficia *de jure* do direito de nela figurar”), avisando-nos para “patologias do funcionamento da esfera pública” que é importante nomear e contender. Mas, como refere Carvalho (*ibid.*:173), “a análise desses ‘momentos’ permite a identificação de viragens discursivas e/ou de linhas contínuas de argumentação em momentos particularmente importantes na construção de um problema”.

Para efeitos de análise, examinaremos **seis “momentos críticos do discurso”**: **1)** A Manifestação Nacional de professores de 8 de março de 2008; **2)** O “caso Carolina Michaëlis” (12 de março de 2008); **3)** A Manifestação Nacional de professores de 8 de novembro de 2008; **4)** As greves dos professores às avaliações e aos exames nacionais (junho de 2013); **5)** A implementação da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (18 de dezembro de 2013); **6)** A introdução e a realização de exames nacionais de português e matemática no 4º ano de escolaridade (7 de maio de 2013 e 10 de maio de 2013, respetivamente).

Os ‘momentos’ assim elencados parecem circunscrever, com prejuízo qualitativo, o escopo analítico do projeto, mas só aparentemente, uma vez que os (prolíficos) textos correlatos a que deram origem distinguiram-se, de forma significativamente relevante, do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso e dos objetivos da investigação, sobretudo a dois níveis (Chomsky, 1965; Canale, 1995): 1) das competências linguísticas e retóricas dos atores; 2) da *performance* discursiva (o uso da linguagem em contextos concretos, tendo em conta a situação dos sujeitos, as intenções comunicativas, o evento comunicativo¹⁶⁴ e as normas e convenções da interação que o regulam).

Aqueles “momentos críticos do discurso” correspondem a situações politicamente sensíveis caracterizadas por ambientes de *crise* que desafiam a ‘gramática’ dos processos

¹⁶³ Por exemplo, o caso de um aluno que agride um professor pode servir como pretexto (como “gancho”) para apresentar notícias sobre estatísticas relacionadas com indisciplina e violência nas escolas ou reportagens envolvendo outros atores em situações análogas.

¹⁶⁴ ‘Evento comunicativo’ ou ‘acontecimento comunicativo’ é uma unidade de análise da comunicação linguística que integra o verbal e o não-verbal numa situação socioculturalmente definida (Blancafort e Valls, 2001). Os elementos que intervêm num ‘evento comunicativo’ foram sintetizados por Dell Hymes (cit. por Blancafort e Valls, 2001:18) no acróstico *SPEAKING*: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre* (Situação, Participantes, Finalidades, Sequência de atos, Chave (o “tom” do ato de fala), Instrumentos (estilos de fala), Normas, Género).

sociais”, a “lealdade das massas” e a “reserva de simbolismo integrador” (Offe,1984:60) – condições fundamentais, para a manutenção da estabilidade e da identidade do sistema capitalista – mas, também, por *conflitos*, sobrevividos do acareamento de interesses e poderes.

II. 11. «THE RIGHT INTERPRETATION DOES NOT EXIST»¹⁶⁵ - LIMITES DE UM PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO

«A roda inventou-se e ficou logo ali inventada para todo o sempre»¹⁶⁶. Com as *palavras*, a história conta-se com outros dizeres. Essas,

«(...) vieram ao mundo com um destino nevoento, difuso, o de serem organizações fonéticas e morfológicas de caráter eminentemente provisório, ainda que, graças, porventura, à auréola herdada da sua auroral criação, teimem em querer passar, não tanto por si próprias, mas por aquilo que de modo variável vão significando e representando, por imortais, imorredouras, ou eternas, segundo os gostos do classificador.»¹⁶⁶

O *corpus delicti* é que, com o decorrer do tempo, esta tendência congénita tornou-se um «gravíssimo problema de comunicação, quer a coletiva de todos, quer a particular de tu a tu, que foi o de acabar por confundir-se alhos com bugalhos, as tornas e as deixas, usurpando as palavras o lugar daquilo que antes, melhor ou pior, pretendiam expressar»¹⁶⁶. É para esta tendência congénita que nos alertam Wodak e Ludwig (1992), com a afirmação que titula este último capítulo da Parte II. Não se trata de um capítulo sobre as vulnerabilidades do investigador e da sua relação com o objeto empírico, mas sobre as fragilidades do método. Na verdade, é preferível falar em “*programa de investigação*”, em vez de “*método*”.

Como explicam Wodak e Ludwig (*ibid.*), a Análise Crítica do Discurso não se constitui como uma teoria homogénea. Pelo contrário, apresenta-se com diferentes tradições e abordagens teóricas e metodológicas¹⁶⁷, que poderão sugerir a prática de um certo “*paganismo teórico-metodológico*”¹⁶⁸. Desde logo, o termo “*crítica*” tem sido objeto de equívocos:

«“Critical” does not mean detecting only the negative sides of social interaction and processes and painting a black and white picture of societies. Quite to the contrary: **critical means distinguishing complexity and denying easy, dichotomous explanations. It means making contradictions transparent**¹⁶⁹. Moreover, “critical” means self-reflection while doing research and focussing on relevant social problems.» (*ibid.*:12)

Da questão da reflexividade do investigador e da distância que este deve guardar dos seus próprios interesses e crenças, no sentido de evitar enviesamentos e distorções, já fizemos lei, embora conscientes de que haverá sempre razões para nos atribuírem *culpa in eligendo* ou *culpa in omittendo*. O que pretendemos realçar, aqui, é a ideia subjacente à afirmação de Wodak e Ludwig (*ibid.*). Ver a linguagem como “*ação em contexto social*” compromete-nos com

¹⁶⁵ Wodak, Ruth e Ludwig, Christopher (1992), *Challenges in a Changing World – Issues in Critical Discourse Analysis*, p.13

¹⁶⁶ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado*, p. 65-66

¹⁶⁷ Para maior aprofundamento sobre as tradições teóricas da Análise do Discurso, ver Morgan (2010), “Discourse Analysis: An Overview for the Neophyte Researcher”, *Journal of Health and Social Care Improvement*, pp.1-7.

¹⁶⁸ Onde uns veem uma fragmentação negligente no “paganismo metodológico”, nós vemos um ecletismo fruto de um esforço exigente e contínuo para “ver melhor o mundo”. O “politeísmo metodológico” que Bourdieu defendeu (Bourdieu & Wacquant, 1992), por oposição aos sacramentos dos *metodologismos* obstinados, nada mais era do que uma manifestação de versatilidade que recusava a metodologia como “precetora” do conhecimento (*ibid.*). Mas, a este respeito, não haverá em todos nós uma certa faceta “pagã” (ou “politeísta”, conforme os gostos do classificador)? Como perguntava Pierre Lévy (1998:48), “as páginas dos livros ou dos artigos não têm cada uma delas os seus deuses minúsculos, os seus autores, as suas referências, os seus editores, os seus universos de sentido inclinados ao fechamento?”

¹⁶⁹ Sublinhado nosso.

algumas consequências epistemológicas que têm implicações diretas *sobre* o investigador. Wodak e Ludwig (*ibid.*) selecionam três: 1) As interações comunicativas envolvem sempre ideologia e poder, quando valores e normas assumem um papel relevante; 2) Os discursos (tal como as interações comunicativas) são sempre *históricos* e, por conseguinte, estão interligados com eventos comunicativos e discursos que lhes são anteriores e com outros que se produzem concomitantemente; 3) Cada evento comunicativo permite inúmeras interpretações relacionadas com as posições sociais dos interlocutores e com os respetivos contextos e níveis de informação. Ora, se as interpretações do investigador também não são absolutamente impermeáveis ao seu conhecimento e sistemas de crenças, se lhe se impõe uma abordagem hermenêutica prudente, se não existe *a* interpretação *correcta* ou *verdadeira*, dê-se-lhe, ao menos, a oportunidade de aspirar a uma interpretação *plausível*. Dê-se-lhe, ainda, a possibilidade, como incitam Wodak e Ludwig (*ibid.*), de ser socialmente interventivo, sugerindo mudanças, através do *seu* próprio discurso.

PARTE III – ANÁLISE DOS “MOMENTOS CRÍTICOS DO DISCURSO”

III. 12. MANIFESTAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE 8 DE MARÇO DE 2008

III. 12.1 PROLEGÓMENOS DA “IRA DOS MANSOS”

Diz o narrador, a propósito dos temperamentos humanos, que o «manso», seja homem ou mulher, pode muito bem estar a «despedaçar-se no seu interior por efeito da solidão, do desamparo, da timidez, daquilo que os dicionários descrevem como um estado afetivo desencadeado nas relações sociais e com manifestações volitivas, posturais e neurovegetativas»¹⁷⁰ e, não obstante, «eis que o pacífico, o dócil, o submisso, de repente, desaparecem da cena e, em seu lugar, desconcertante e incompreensível para os que da alma humana já supunham saber tudo, surge o ímpeto cego e arrasador da ira dos mansos»¹⁷⁰. «O mais normal» - diz ele - «é que dure pouco, mas dá medo quando se manifesta»¹⁷⁰. Contudo, muito antes deste seu sarcástico, mas interpelador conspecto, já o filósofo Miguel de Unamuno (1911:41), nas reflexões ao longo das suas viagens, entre 1900 e 1909, havia dado conta destes traços idiossincráticos, em *Por tierras de Portugal y de España*, nos seguintes termos:

“El pueblo portugués tiene, como el gallego, fama de ser un pueblo sufrido y resignado, que lo aguanta todo sin protestar más que pasivamente. Y, sin embargo, con pueblos tales hay que andarse con cuidado. La ira más terrible es la de los mansos.”

Serve esta inquietante digressão acerca da “ira dos mansos” como mote para nos fixarmos sobre a *Manifestação Nacional de professores de 8 de março de 2008*.

Considerada, ao tempo, a maior manifestação (calculada em 100 000 pessoas) de uma classe profissional em Portugal, no regime democrático, foi, também,

“ (...) o primeiro grande momento de contestação social dos tempos digitais, em que se ultrapassaram os métodos tradicionais de mobilização e se recorreu a todo um novo conjunto de plataformas de comunicação à distância, desde SMS, a redes sociais, da circulação de inúmeros *emails* a debates na blogosfera.” (Guinote, 2016, orelha do livro)

Tratou-se de um “sobressalto cívico” (*ibid.*) que aturdiu um país e uma classe política familiarizados, com efeito, com iniciativas de estilo mais escolástico. E, como veremos, deu origem a um fluxo hipomaníaco de textos e de discursos, num efeito de “histeria discursiva”, sintomática de uma “síndrome de pânico moral”. Contudo, será melhor andar “de diante para trás”, como nos recomenda Tertuliano Máximo Afonso, para melhor compreender a génese deste “sobressalto” que, além de cívico, foi, também, e por isso, evidentemente, discursivo.

Teremos de recuar no tempo, muito para além das razões da contestação. Mas não só no tempo. Também no espaço, para além das “regiões de fachada” goffmanianas, onde se

¹⁷⁰ Saramago, José, *O Homem Duplicado*, p.46-47

desenrolam as representações. Teremos de adentrar nas “regiões de fundo” (bastidores), habitualmente vedadas ao público, onde o humorista ruma o seu pensamento suicida e o candidato a primeiro-ministro se autoflagela pela *gaffe* cometida numa entrevista, ao calcular, de cabeça, o valor correspondente a uma percentagem do Produto Interno Bruto. E é aqui, muito provavelmente, nestas “zonas de penumbra”, mal iluminadas, onde os atores depõem as “máscaras”, que, ao contrário do que sugeriu Pais (1986:26), a sociologia de Goffman deixa de ser “uma sociologia do efêmero, do episódico, em cujo objeto de estudo as estruturas sociais se diluem num intrincado interacionismo”, para passar a ser uma “sociologia dos sussurros”, dos “territórios do *eu*” e das suas *reservas* (Goffman, 1979) – nomeadamente a *reserva de informação* (*ibid.*) – em cujo objeto de estudo os agentes das estruturas de poder consolidam as suas alianças, representadas, depois, em palco, num interacionismo frequentemente cínico, como o próprio Goffman (1993) entreviu.

Teremos de recuar até dezembro de 2005, altura em que, a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, tem, finalmente, na sua posse, o *Estudo sobre a Reorganização da carreira docente do Ministério da Educação*, encomendado a João Carlos de Oliveira Moreira Freire, sociólogo e Professor Catedrático de Sociologia aposentado do ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa). A encomenda fora formalizada em 27 de setembro de 2005, através de um ofício com o n.º 6625, tal como consta no ponto 1.1. do referido estudo (Freire, 2005:8).

De acordo com o seu autor, o estudo assume um caráter, simultânea e sucessivamente, de *diagnóstico, parecer e proposta* (*ibid.*:10). Não tendo “caráter jurídico”, confessa-se, porém, com pretensões analítico-sintéticas e político-estratégicas (*ibid.*), ou seja, orientado, claramente, por horizontes ideológicos, ao pretender legitimar um discurso com base em representações sociais axiomáticas (acerca de uma classe profissional) que o autor agregará, sumariamente, no seu “diagnóstico”, um procedimento tipicamente retórico¹⁷¹ enquanto processo de estatuir uma *legibilidade do mundo* (*Die Lesbarkeit der Welt*), para que este se “faça experiência”, através dessa *legibilidade* (Pinto, 2015). O objetivo do estudo prefigura-se particularmente complexo, em termos metodológicos:

“ (...) [a] revisão urgente do modelo de progressão nas carreiras de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, norteada pelo princípio da valorização da prática letiva e sustentada por referências comparativas de outras carreiras profissionais de estatuto social equivalente em Portugal e com as carreiras homólogas em outros países.” (*ibid.*)

Estamos diante de mais um exemplo daquilo que, porventura de modo não muito exagerado, poderíamos denominar de “*indústria de persuasão dos decisores políticos*”. A legitimidade de decisão do poder político chama a si a *auctoritas* científica¹⁷², apresentada como

¹⁷¹ No sentido aristotélico do termo, como capacidade de *persuadir*.

¹⁷² cf. Capítulo 8, Parte II

possuindo um valor de índole moral determinante que assegura a *axiopistia*¹⁷³ da decisão (Arévalo, 2014). Trata-se, em suma, de uma forma de legitimidade outorgada pela *auctoritas* científica e pela *crença* nesta (Weber, 2002).

É certo que já não bastam “os méritos do caráter sagrado da tradição” (*ibid.*:30) para garantir a validade legítima de uma determinada ordem sociopolítica nem, pelo visto, a “autoridade carismática” (*ibid.*), devido, quiçá, a uma crise de confiança relativamente à exemplaridade dos agentes políticos nas suas esferas de ação. Desconfiança, pois “quando a política, como profissão, se encontra ao serviço dos chamados *beati possidentis*, assegurando a viciação do sistema e a dominação das *paixões* e dos *interesses parciais*, a democracia, como *regnum* de transparência, deixa de cumprir a sua promessa” (Prior, Guazine, e Araújo, 2015:168). O papel crescente da ciência nos processos de tomada de decisão política talvez reflita, então, mais esta crise de autoridade carismática do que um excesso de “confiança epistemológica” (Santos, 2010:12) no paradigma da ciência moderna. Em suma, e regressando a João Caraça (1999:687),

“(…) o poder mantém uma relação ambivalente com a ciência, permitindo suficiente «poder da ciência» com o objetivo da sua própria legitimação, mas induzindo o necessário «poder na ciência» como garantia da sua capacidade de supervisão em questões de competência.”

Toda esta expedição pela complexidade das relações entre os “saberes” que se “alinham” com os poderes para produzir legitimidade política, faria sentido, a nosso ver, se o documento elaborado por João Freire pudesse ser reconhecido como “científico”, ou seja, como um conjunto sistematizado de dados obtidos mediante demonstração metódica e racional e passíveis de verificação empírica. Não cabe aqui uma autópsia integral do documento, por falta de espaço útil, mas não nos inibiremos de dizer que, em muitos aspetos, o texto aproxima-se mais de um texto de opinião do que de um trabalho com pretensões de (alguma) cientificidade. Como quando é dito, por exemplo:

«À partida, pareceu que a situação atual de organização e funcionamento da carreira (...) podia ser descrita sinteticamente [pelo] fraco rendimento do sistema, medido pela insuficiente qualidade dos “formados” (...)»

Poder-se-á indagar: Como se mede/mediu a qualidade dos “formados”? Com que indicadores? Quem mediu? Admitindo que a qualidade dos “formados” é insuficiente, que responsabilidade tem o *empregador* (o Estado) no défice de formação dos seus “formados”? O único indicador do (fraco) “rendimento” do sistema é a (insuficiente) qualidade dos “formados”? Atente-se, ainda, para o efeito *modal*¹⁷⁴ do verbo *parecer*. Como referem (Duarte e Pinto, 2013:36),

¹⁷³ Do grego *ξιποπιστια*, que significa credibilidade, motivo de confiança (Arévalo, 2014:21)

¹⁷⁴ A *Modalização* é um fenómeno característico do processo de enunciação e refere-se, essencialmente, a *como as coisas são ditas*, isto é, à expressão verbal ou não verbal da perspetiva do locutor que afeta, naturalmente, o conteúdo do seu enunciado (Blancafort e Valls, 2001). Por outras palavras, a Modalização “refere-se à relação que se

“ (...) este modalizador permite encenar uma estratégia de distanciamento enunciativo e de desresponsabilização por parte do enunciador sobre a verdade do dito. Nestes usos, está ao serviço da atenuação do discurso de opinião e também ao serviço da produção de atos ilocutórios de crítica e de censura mitigados. Em certos usos, funciona também como uma forma de relato mais discreta (...) que permite fazer aparecer o discurso do outro no discurso do enunciador. Este uso “mediativo” consegue concentrar duas dimensões: a dimensão da evocação das palavras do outro e a encenação de um distanciamento por parte do enunciador face a essas mesmas palavras, o que acaba por constituir uma estratégia de descredibilização do discurso do outro. Integra, assim, sequências dialógicas, em que o enunciador contrapõe a sua voz e a sua posição à voz e às posições de outros, normalmente para as desacreditar. Assume, portanto, um valor argumentativo na construção da tese do enunciador (...)”

Já a *modalização (epistémica)*, isto é, relacionada com o saber/não saber) do verbo *poder*, em “*podia ser descrita*”, introduz um elemento de dúvida, de improbabilidade, que atenua a força da asserção que se segue (pouco abonatória para os “formados”).

Também é interessante e pertinente notar, para efeitos argumentativos da nossa tese, que João freire reconhece, no seu diagnóstico, sempre recorrendo a esquemas de modalização enunciativa (epistémica, em particular), que

“Existirá, também, algum clima de mal-estar sentido pelos docentes (...) por causa da qualidade do relacionamento social existente entre os vários agentes: com alunos (que não lhes reconhecem suficiente autoridade ou se rebelam contra o seu poder), pais e encarregados de educação (ora reagindo naquele último sentido, ora atribuindo-lhes mais alargadas responsabilidades educativas), comunidade envolvente (onde já raramente marcam uma posição distintiva¹⁷⁵) e comunicação social (útil como protesto ou alerta, mas sempre pronta a generalizar situações pontuais) (Freire, 2005:14)

Quando elabora sobre os «*Princípios de legitimação para a carreira profissional dos docentes*»¹⁷⁶, traz à colação a forma *moralmente* nobre de exercer a profissão – a adesão vocacional, antes da instrumental, o que, de acordo com o autor, nem sempre se verificará (*ibid.*:18). A retórica argumentativa (que aqui repudiamos veementemente) contrapõe a imagem do “professor-sacerdote-da democracia”, o “missionário moldador de almas”, ao “professor acidental”, ao professor que (eufemisticamente) “instrumentaliza” o ofício para seu próprio sustento, em prejuízo do *dever* deontico¹⁷⁷ de ter *vocação*, essa graça divina da qual o professor

estabelece entre o locutor e os enunciados que emite” (*ibid.*:175). Num sentido mais amplo, pode ser entendida como *expressividade* – a expressão da subjetividade do locutor através da modalização (*ibid.*). Considere-se, a título de exemplo, o seguinte enunciado: «Miguel é um bom professor». Esta frase pode ser precedida por inúmeras expressões *modalizantes*: “Seguramente...”; “Creio que...”; “Parece que...”. Cada uma destas expressões pode gerar um tipo de *modalidade* diferente: modalidade da frase (assertiva, exclamativa, imperativa, *e.g.*); modalidades que expressam um determinado grau de certeza, probabilidade ou possibilidade do “*dictum*”; modalidades apreciativas identificáveis através de adjetivos ou advérbios, da entoação e de exclamações; modalidades expressivas que agrupam todos os fenómenos que afetam a ordem canónica das palavras – a ênfase, por exemplo (*ibid.*). Nas expressões modalizantes, encontramos, tipicamente, verbos (auxiliares) modais adjuntos a outras formas lexicais relacionadas semanticamente (advérbios, adjetivos, perfrases verbais) (*ibid.*:179):

SABER – “é certo que...”

DEVER – “é necessário...”; há que...”

QUERER – intentar, desejar, oxalá, querer

PODER – “poderia ser...”; talvez...”

FREQUÊNCIA – sempre, nunca, algumas vezes, quase sempre

¹⁷⁵ Uma percepção? Uma opinião pessoal? Uma evidência empírica? Uma certeza? Onde está a demonstração científica?

¹⁷⁶ É um dispositivo de “princípios”, alguns dos quais de enunciação subjetiva, que visam promover a ancoragem afetiva à argumentação em torno de valores supostamente universais/consensuais.

¹⁷⁷ Modalidade que exprime um valor de obrigação ou de permissão (*ibid.*)

é investido à nascença. Expresso assim, o antagonismo lembra-nos o preceito da ética puritana – *Deo placere non potest* – que, tal como Weber (1982:380) denunciou, “foi a atitude característica das religiões de salvação para com a economia de lucro” e que elevou o apego ao dinheiro e aos bens materiais à condição de *tabu*.

Como refere Christian Chevandier (2009:107), o uso do termo “vocação” e, até em outros lugares, do termo “missão” (Fireire, 2005:17), incorre no risco de

“ (...) tomar um discurso [místico] por realidade, enquanto o conhecimento das mobilidades sociais e profissionais possibilita apreender a escolha de uma atividade de acordo com critérios igualmente adequados e que não fazem abordagens individuais que, na maioria dos seus aspectos, estão no seio do coletivo.”¹⁷⁸

Chevandier (*ibid.*) fala de escolhas feitas “no seio do coletivo” e, por isso – esclareça-se – sujeitas a constrangimentos de natureza conjuntural, pessoal, e outros.

Para Weber (1982:99), o *tabu* justifica-se, na medida em que a “ascese intramundana” e vocacional exige, antes de mais, que a ética do “amor ao próximo” se expresse “no cumprimento da missão vocacional-profissional imposta pela *lex naturae*”. Trata-se – diz Weber (*ibid.*) – de “um serviço prestado à conformação racional do cosmos social que nos circunda”. O gozo instintivo da vida que afasta o indivíduo do seu trabalho e da sua devoção é o grande inimigo da “ascese racional” que aquele “serviço” prescreve (*ibid.*). Para Weber (*ibid.*), foi esta “ascese racional” que, ao conceber o “trabalho como *vocação profissional*”, forneceu o “**estímulo psicológico**”¹⁷⁹ (*ibid.*:162) para garantir a eficácia dessa ascese. Mas fez mais do que isso, segundo o visionário Weber (*ibid.*:162-163): «legalizou a exploração dessa disposição específica [trabalho como vocação profissional] (...), quando interpretou a atividade lucrativa do empresário, também, como “vocação profissional”», à semelhança, portanto, dos atuais “empresários do Estado” (o Ministério da Educação, *e.g.*) que consagraram, no credo da sua própria ética de trabalho, os deveres de eficiência, de eficácia e de orientação para resultados.

Também é interessante notar que João Freire, no exercício de comparação que faz com outras carreiras de *estatuto social equiparável*, em Portugal (oficiais do exército, docentes universitários do ensino superior público, técnicos superiores da função pública e enfermeiros dependentes do Ministério da Saúde), reconheça que, apesar de o “ato profissional” (Freire, 2005:20) dos docentes universitários “ser idêntico” (*ibid.*) ao dos docentes objeto do estudo, estes últimos beneficiam, comparativamente, de *menor prestígio e reconhecimento social*¹⁸⁰.

Em termos analíticos, o conceito de *estatuto social* é, *ab initio*, uma espécie de quebra-cabeças tridimensional. Weber (2002:245) conceptualizou-o como “uma efetiva pretensão de reconhecimento social, em termos de privilégios positivos ou negativos”. Ora, mesmo sabendo que nas sociedades contemporâneas se pratica a igualdade jurídica dos indivíduos, sabe-se,

¹⁷⁸ Tradução nossa.

¹⁷⁹ Sublinhado nosso.

¹⁸⁰ Uma percepção? Uma opinião pessoal? Uma evidência empírica? Uma certeza? Onde está a demonstração científica?

também, que o estatuto social de um indivíduo/grupo de indivíduos “é, geralmente, o resultado de um complexo processo de negociação entre estes e a sociedade de que fazem parte” (Sá, 2002:311). Mais: a esse processo de negociação, baseado na afirmação das diferenças individuais, soma-se “o estatuto imaginado pelo próprio e os estatutos atribuídos pelos outros”, não coincidentes (*ibid.*). Sabe-se, ainda, que “todos esses estatutos (jurídicos, sonhados, efetivos) são sujeitos a oscilações” (*ibid.*), na medida em que são permanentemente (re)construídos por valores sociais em constante atualização. Em sociedades com sistemas de estratificação social complexos, a atribuição de “estatutos” não é, pois, um processo linear, além de que, para a definição desses estatutos, contribui um asterismo de atributos (que podem surgir desagregados e até contraditórios), como o rendimento, o grau de escolarização e o prestígio social¹⁸¹. Terá João Freire adotado um viés funcionalista da importância do prestígio social, ao insinuar, ob-repticiamente, que a classe de docentes que é objeto do estudo apresenta um déficit de prestígio, devido ao seu desempenho profissional pouco satisfatório? Mais adiante, João Freire esclarece que “a massificação do ensino e a desruralização da sociedade portuguesa” (Freire, 2005:34) constituiram fatores determinantes para o declínio do reconhecimento social do professorado, relativamente a gerações anteriores, admitindo, logo a seguir, num tom algo condescendente e até irónico, que «parecem¹⁸² louváveis os esforços de alguns em pensar dignificar a função docente pela via da eventual constituição de uma Ordem Profissional, contrapondo-se à mera resignação de muitos licenciados em, à falta de melhor, terem de ir “dar aulas”¹⁸³» (*ibid.*).

Para o autor do estudo – e é este aspeto que importa relevar – o problema do déficit de prestígio social dos docentes não universitários é um dado adquirido. «O “vocacionalismo” está culturalmente em crise na Sociedade», afirma-se (*ibid.*). Mas, então, ao nível do prestígio social, pelo menos, os estatutos sociais dos docentes universitários e dos docentes do ensino não superior não são equiparáveis. O foco neste meandro do estudo é pertinente, como se facilmente compreenderá, numa investigação centrada em *repertórios* de representações sociais subsumidos, designadamente, nos discursos oficiais.

Depois de um outro exercício de comparação com carreiras de professores em alguns países vizinhos e, baseado, em ilações de teor especulativo-opinativo, como “as condições de trabalho são de menor risco do que as dos oficiais, mas de “desgaste” talvez equivalente às dos enfermeiros e, certamente, superior às dos professores universitários e dos técnicos superiores da função pública” (*ibid.*), o estudo propõe, então, em jeito de “guião para a ação governativa”

¹⁸¹ Acerca do “prestígio”, Weber (2002:211) escreveu que o fundamento de toda a dominação e, por conseguinte, de toda a obediência, é, em geral, a crença no “prestígio” de quem exerce o poder.

¹⁸² Uma vez mais o estatuto de modal do verbo *parecer* a introduzir um ilocutório de derrisão e distanciação enunciativa.

¹⁸³ Estes “resignados” serão, porventura, aqueles que, “em número não negligenciável” (Freire, 2005:41) [Quantos? Não se diz.], são acusados de “falta de vocação e envolvimento identitário com a profissão” (destaque do autor do estudo) por parte de “muitos agentes educativos” (*ibid.*) [Quantos? Quem? Não se diz.]

(Guinote, 2016:127), a divisão da carreira em três categorias «com características profissionais mais diferenciadas e adequadas à idade, experiência e necessidade psicológica de “mutação” dos docentes» (Freire, 2005:42). A terminologia usada faz lembrar a categorização do percurso de um seminarista até à ordenação do seu ministério ou uma espécie de “*cosmologia profissional medieval*” em que o indivíduo ascende a patamares ordenados de perfeição entitativa sucessivamente maior: 1) *Professores iniciais*, assim designados aqueles que realizariam o processo de profissionalização e a vinculação ao Ministério da Educação, marcando o seu ingresso na carreira docente – a permanência neste patamar teria a duração de 10 anos, “correspondente a uma fase de adaptação e socialização forte do indivíduo [na atividade] e nas suas instituições” (*ibid.*:42); 2) *Professores confirmados*, assim designados os docentes que ascenderiam à categoria profissional seguinte, após a realização de Provas de Confirmação – a permanência neste patamar teria a duração de 15 anos, período “durante o qual o docente realizar[ia], normalmente, o seu completo amadurecimento¹⁸⁴, como profissional” (*ibid.*); 3) *Professores titulares*, assim designados aqueles que atingiriam o último “patamar de evolução”, após a realização de Provas de Titularização – a permanência neste patamar teria uma duração equivalente à do patamar precedente, e nele o profissional deveria desempenhar «sobretudo um papel “seniorizado” de coordenador e orientador dos processos educativos, sem, contudo, abandonar completamente a atividade nuclear da lecionação» (*ibid.*: 42-43).

Assumindo, sem pejo, que o estudo “procurou sempre entender quais eram as necessidades e orientações gerais da política educativa, para tentar fornecer-lhes [aos “reformadores”] um instrumento prático de apoio às suas decisões” (*ibid.*:104), o autor desconcerta-nos, uma vez mais, nas suas ‘Reflexões Finais’, com asserções de uma *modalidade epistémica* no domínio do incerto, como se pretendesse mitigar o valor de verdade expresso no conteúdo proposicional do estudo:

Exemplo 1: «O diagnóstico que foi feito da situação presente pode parecer menos rigoroso e fundamentado do que aquilo que seria desejável ou esperável.» (*ibid.*: 103)

E mais à frente:

Exemplo 2: “(...) o esforço analítico de comparação da situação atual dos docentes com outras profissões portuguesas e com as homólogas carreiras em certos países vizinhos também não pôde constituir verdadeiramente, uma fundamentação para as propostas de reorganização do estatuto profissional dos professores.” (*ibid.*)

E ainda:

Exemplo 3: “As propostas formuladas neste documento não deverão conter contradições internas (salvo lapso ou insuficiente formulação).” (*ibid.*: 104)

¹⁸⁴ Em que consiste o “completo amadurecimento” de um docente? Que abstração é esta? Quais os sinais dessa maturação? Como se terá determinado o tempo necessário a um “amadurecimento completo”?

A utilização de *mitigadores*¹⁸⁵ (alguns grifados nos trechos transcritos) possibilita antecipar efeitos perlocutórios inconvenientes (Fraser, 1980; Caffi, 2013), permitindo “reduzir ou enfraquecer as obrigações epistêmicas dos interactantes” (Caffi: 264) e, dessa forma, “salvar a face” (Goffman, 1967), para assegurar o consenso.

Este documento, conquanto não revisitado em todos os seus esconsos recantos retóricos e nas suas intenções pragmático-funcionais, constituíu, segundo Guinote (2016), a base de ação política do Ministério da Educação, a partir de 2006, “conduzindo ao que se pode considerar, sem risco de exagero, o mais amplo conflito de um grupo profissional integrado no Estado com a sua tutela e com o Governo em exercício” (*ibid.*:124). Com a força ilocutória de um “guião negocial” (*ibid.*), diretivo, declarativo, assertivo, aqui e ali alertando para o clima de “acentuado *descontentamento dos professores*¹⁸⁶, por efeito das políticas económico-sociais anunciadas ou já tomadas pelo XVII Governo constitucional” (Freire, 2005:14), contém as formulações seminais daquela que viria a ser a versão do novo Estatuto da Carreira Docente de 2007.

¹⁸⁵ Conjunto de dispositivos linguísticos atenuantes/suavizadores de possíveis efeitos perlocutórios indesejáveis (Caffi, 2013). Fraser (1980) identificou vários *dispositivos mitigadores*: (1) ato de fala indiretos (por exemplo, “*tenho de te pedir que saias*”) e de justificação (“*apesar do esforço analítico, este ...*”, no **Exemplo 2**); (2) indicadores não imediatos, que incluem construções passivas e impessoais (“*As propostas formuladas neste documento*”, no **Exemplo 3**); (3) isenções epistêmicas (“*salvo lapso ou insuficiente formulação*”, no **Exemplo 3**); (4) advérbios modais que debilitam o compromisso com a asserção (*verdadeiramente*, no **Exemplo 2**); (5) orações parentéticas ou de comentário (“*do que aquilo que seria desejável ou esperável*”, no **Exemplo 1**); (6) *Question tags*, que suavizam a força ilocutória de atos de determinados atos de discurso (produzindo um efeito de cordialidade e afabilidade, como, *e.g.*, em “*tu estiveste lá, não estiveste?*” ou “*eu estou certo, não estou?*”); (7) “*Autoisenção*” (por exemplo, *tecnicamente*) em contextos onde os advérbios deste tipo são usados com o objetivo de deslocar o desagradado para com o portador da informação para aqueles que elaboraram os critérios técnicos. Fraser (*ibid.*: 343-344) distingue, ainda, entre a “*mitigação self-serving*” e a “*mitigação altruísta*”. No primeiro tipo, o locutor pretende mitigar os efeitos indesejáveis dirigidos a ele próprio; no segundo, o objetivo é mitigar os efeitos (de pânico, medo ou dor, *e.g.*) no alocutário (em resultado de se lhe ter transmitido uma notícia desagradável, por exemplo). No caso do estudo de João Freire, julgamos que se faz um uso misto e hábil dos dois tipos – “salvar a face” do autor do estudo e mitigar possíveis inconvenientes perlocutórios para os decisores do Ministério da Educação.

¹⁸⁶ Destaque do autor do estudo.

III.12.2. UMA ESCATOLOGIA DE BOLOS OU UM GUIA TURÍSTICO?

O que é que um ‘palmier’ e um guia turístico têm em comum? A resposta não é, de todo, óbvia, a não ser que nos lembremos de que «a outra comunicação, a propriamente dita, a real, a de mim a ti, a de nós a vós, continue a ser esta confusão cruzada de becos sem saída, tão enganosa de ilusórias esplanadas, tão dissimulada quando expressa como quando trata de ocultar»¹⁸⁷. Ainda assim, recorrendo à mnemónica saramaguiana, será difícil vislumbrar uma resposta. Mas existe uma: a **Marcha da Indignação** (dirigida, mormente, contra a divisão da carreira, o novo regime de avaliação dos professores e a percepção de desvalorização pública da identidade profissional e social do professor).

Antes de desemaranhar a pilhéria, afigura-se necessário compreender quando é que um determinado acontecimento ou facto é “merecedor de ser transformado em matéria noticiável e, por isso, possuindo “valor-notícia” (“*newsworthiness*”)” (Traquina, 2005:63).

Uma das propostas de categorização dos critérios de noticiabilidade é de Nelson Traquina (2005) que, apoiando-se no contributo do académico italiano Mauro Wolf, parte, *ad cautelam*, de uma distinção primeira fundamental.

De um lado, tem-se os *valores-notícia de seleção*, mobilizados pelos jornalistas “na decisão de escolher um acontecimento como candidato à sua transformação em notícia e esquecer outro acontecimento” (*ibid.*: 78). Os valores-notícia de seleção estão, por sua vez, organizados, em dois subgrupos: I) os *critérios substantivos*, determinantes na “avaliação direta do acontecimento em termos da sua importância ou interesse como notícia” (*ibid.*); II) os *critérios contextuais*, relacionados com o contexto de produção da notícia (*ibid.*).

Um outro braço de valores-notícia envolve aqueles que designa por *valores-notícia de construção*. Estes constituem as linhas-guia para a construção do material como notícia, sugerindo o que, nessa construção, “deve ser realçado, o que deve ser omitido, o que deve ser prioritário” (*ibid.*).

No elenco dos *critérios de seleção substantivos*, constam, sumariamente, os seguintes:

1) A **morte**. “Onde há morte, há jornalistas”, diz Traquina (*ibid.*:79). Não é um truísmo – é uma lei fundamental que está para o “universo jornalístico” como a Lei da Gravitação Universal de Newton está para a organização do Universo e suas estruturas. A propósito da *morte*, enquanto critério substantivo, Traquina (*ibid.*) ilustra a sua importância com um estudo antropológico de Mark Pedeltyouve, no qual um fotógrafo procura explicar o tipo de fotografias que o jornal pretende: “assassinatos, bombardeamentos, funerais, e conferências de imprensa” (*ibid.*). O fotógrafo refere, então, que a pergunta mais frequente do seu chefe é

¹⁸⁷ Saramago, José, *O Homem Duplicado*, p. 214-215

“Quantos corpos?” (*ibid.*). Se o primeiro responder, por exemplo, “cinco”, o segundo dirá, prontamente, “Não chega!” (*ibid.*).

2) A **notoriedade** do(s) ator(es) principal(ais) do acontecimento. As “elites” estão na linha da frente da notoriedade.

3) A **proximidade**, sobretudo geográfica (mais perto/mais longe), mas, também em termos de afinidades socioculturais (o Ramadão é notícia no mundo árabe, mas pode não o ser na China, por exemplo¹⁸⁸).

4) A **relevância** do acontecimento, no que diz respeito ao seu impacto na vida das pessoas ou no país.

5) A **novidade**, a “primeira vez” (ou a “última vez”, se surgir algo de novo para voltar a falar de um determinado assunto).

6) O **tempo**, em termos de atualidade (um acontecimento já transformado em notícia pode servir como “*news peg*” para outro acontecimento ligado ao mesmo assunto), em termos de autorreferencialidade do próprio tempo como “*news peg*” (nas efemérides, *e.g.*) e em termos de continuidade da noticiabilidade (um assunto que, devido ao seu impacto na tribo jornalística, permanece como assunto com valor-notícia durante um período mais dilatado, como no caso de um campeonato desportivo).

7) A **notabilidade** ou a tangibilidade de um acontecimento (uma manifestação de professores na rua é mais *tangível*, ou seja, é mais facilmente “agarrada” do que a erosão emocional e psíquica do professor X no desempenho da sua profissão, por exemplo). Traquina (*ibid.*:82-83) faz notar que

“ O valor-notícia da notabilidade alerta-nos para a forma como o campo jornalístico está mais virado para a cobertura de acontecimentos e não de problemáticas. O campo jornalístico tem maiores dificuldades na abertura a problemáticas. O ritmo do trabalho jornalístico exige a ênfase sobre acontecimentos e não sobre problemáticas. (...) os acontecimentos estão concretamente enterrados na “teia de facticidade”, ou seja, o quem? o quê? quando? onde? como? porquê? do tradicional *lead* noticioso. As problemáticas não estão.”

Há, portanto, vários registos de notabilidade: um deles, está relacionado com a quantidade de pessoas envolvidas num dado acontecimento; outro, é a inversão daquilo que é considerado “normal”, captada no lugar-comum “o homem que mordeu o cão”; por fim, o insólito (o ladrão que devolve o automóvel roubado, por exemplo).

9) O **inesperado**, o “*cisne-negro noticioso*”, ou seja, o mega-acontecimento que “surpreende a expectativa da comunidade jornalística” (*ibid.*:84), digno de um acontecimento do tipo “*What a story!*” (os ataques às torres gémeas do World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, *e.g.*).

10) O **conflito** ou a **controvérsia**, isto é, a violência física ou simbólica.

¹⁸⁸ Fontcuberta, Mar (2010), *A Notícia – Pistas para compreender o Mundo*

11) A **infração**, a transgressão de regras, em geral, ligada ao valor-notícia da violência.

12) O **escândalo**, frequentemente associado ao valor-notícia infração (o “caso José Sócrates”, por exemplo).

Traquina (*ibid.*:86) sublinha que todos estes valores constituem um verdadeiro “**código ideológico**” que determina uma leitura específica do mundo, pressupondo que existe «uma “estrutura-profunda”, escondida – as noções consensuais sobre o funcionamento da sociedade que ajudam a marcar as fronteiras entre o “normal” e o “desvio”, entre o “legítimo” e o “ilegítimo”».

No subgrupo dos *valores-notícia contextuais*, Traquina (*ibid.*) distingue cinco:

1) A **disponibilidade**, relacionada com a facilidade de execução da cobertura do acontecimento, considerando os meios e os custos implicados.

2) O **equilíbrio** na racionalização do grau de noticiabilidade de um acontecimento, tendo em conta o conteúdo geral do meio, isto é, a quantidade de notícias já produzidas sobre esse acontecimento ou assunto e aquelas que foram produzidas recentemente.

3) A **visualidade**, ou seja, a quantidade e a qualidade de imagens (material visual) disponíveis (um fator de noticiabilidade que ajuda a explicar o predomínio de notícias sobre desastres e catástrofes, designadamente no jornalismo televisivo).

4) A **concorrência**, intensificada pela lógica da procura do “*scoop*” (o “furo”). Recordemos que o “campo jornalístico” é, também, um campo de forças e de lutas para conservar esse campo de forças, no qual cada agente empenha a força relativa que detém, na definição da sua posição no campo e das suas estratégias Bourdieu (1997). São, evidentemente, lutas arbitradas pelos índices de audiências (*ibid.*).

5) O **dia noticioso** – há períodos mais ricos em acontecimentos com valor-notícia do que outros (quando se inicia a chamada “*silly season*”, altura em que as fontes estão em férias, acontecimentos com reduzido valor-notícia podem ser notícia de primeira página).

Relativamente aos *valores-notícia de construção*, Traquina (*ibid.*) considera os seguintes:

1) A **simplificação** ou ausência de ambiguidade e de complexidade, que aumenta a probabilidade de a notícia ser notada e compreendida.

2) A **amplificação** do ato, dos intervenientes ou das possíveis consequências do ato, aumentam as possibilidades de a notícia ser notada (este valor-notícia está presente, por exemplo, na frase “*Portugal chora a morte de Eusébio*”).

3) A **significatividade**¹⁸⁹, ou seja, quanto mais “significado” a notícia conferir ao acontecimento, maiores serão as possibilidades de aquela ser notada.

4) A **personalização**, isto é, a valorização da(s) pessoa(s) envolvida(s) no acontecimento é uma estratégia que permite “agarrar” o leitor, porque as pessoas interessam-se por outras pessoas, facilitando a identificação do acontecimento como “positivo” ou “negativo”.

5) A **dramatização** dos acontecimentos, através do reforço dos aspetos mais críticos, de aspetos emocionais ou da natureza conflitual inerente, permite aumentar o grau de sensacionalismo da notícia e, deste modo, aumentar o impacto junto da audiência.

6) A **consonância** é outro valor-notícia de construção cuja lógica remete para a ideia de que a notícia será tanto mais notada quanto mais o acontecimento corresponder às expectativas do leitor, o que implica inscrever a notícia numa narrativa já estabelecida ou num contexto já conhecido.

Descaroçada, no essencial, a questão “hamletiana” “ser ou não ser notícia” (*ibid.*:61), retornemos, então, ao enigma com que inaugurámos este capítulo.

Na edição do dia 9 de março de 2008 do *Diário de Notícias*, já no rescaldo daquele que o jornal *Público*¹⁹⁰ batizou de “*O Dia dos Professores*”, deparamo-nos, na página 5, com um artigo de João Pedro Henriques (J.P.H.), que vale a pena transcrever na íntegra, para que se possa deslindar completamente a charada que motivou este périplo:

«**Não sobrou sequer um único ‘palmier’**»

«Numa pastelaria o emprego¹⁹¹ queixava-se: “Não sobrou um único palmier”. A “**marcha da indignação**”¹⁹² contribuiu ontem para a prosperidade dos proprietários dos donos dos muitos cafés por onde passou, do Marquês do Pombal até ao Terreiro do Paço. Aqui o histórico Martinho da Arcada estava completamente a abarrotar de professores, pela mais prosaica das razões: era a única casa de banho das redondezas (Lisboa, como se sabe, não dispõe de casas de banho públicas). Junto ao Marquês de Pombal, os manifestantes entupiram os restaurantes e a azáfama foi aumentando à medida que se aproximava a hora de a “marcha” efetivamente...marchar. Pelo caminho, muitos dos manifestantes foram fundeando pelos cafés, à volta de uma cervejinha. Tudo correu bem à Fenprof: as nuvens ameaçaram permanentemente desabar mas nem um pingo caiu. O vento não soprou suficientemente forte para se tornar impossível de suportar. Bem disposto, o motorista da carrinha de caixa aberta que abria a manifestação desabafava: “Isto é divertido”. Referia-se ao facto de estar a fazer a avenida da Liberdade na contramão. E a três à hora. Não é todos os dias.»

Eis um excelente exemplo de uma notícia sem qualquer valor-notícia substantivo, levando em conta o acontecimento principal de que vem a reboque. No entanto, a falta de valor-notícia substantivo é contrapesada por uma estética (chamemos-lhe “cor-de-rosa”) de valor-notícia de construção, facto que a torna muito menos inócua, em termos de prática discursiva, do que seria aceitável. Elaborada em tom pandegueiro (personalizado no pandegueiro motorista

¹⁸⁹ Traquina (*ibid.*:91) usa o termo “Relevância”. Optámos por “Significatividade”, para evitar a confusão com o critério de seleção substantivo.

¹⁹⁰ Edição de 8 de março de 2008 (1.ª página)

¹⁹¹ Optámos por fazer transcrições *ipsis verbis* dos artigos e notícias, mantendo hipotéticas gralhas, erros de pontuação e/ou ortográficos (como “bem disposto”, em vez de “bem-disposto”). Aqui, onde se lê “*emprego*”, dever-se-ia ler, certamente, “*empregado*”.

¹⁹² Destaque no artigo.

que confessa “Isto é divertido”), reduz (simplifica) o acontecimento a uma “grande patuscada”, a uma “estroinice animada de comes e bebes”, a uma “invasão de foliões famélicos e sedentos”, que não serviu senão para contribuir para a prosperidade dos proprietários de cafés e restaurantes. A invasão foi de tal ordem que a histórica casa de banho do histórico “Martinho da Arcada”, inaugurado pelo histórico Marquês de Pombal e frequentado por históricas individualidades do mundo das artes e das letras, se viu empanzinada pelos pouco históricos marchantes. Ao valor simbólico do café mais antigo da cidade, J.P.H. opõe “a mais prosaica” e mui pouco nobre necessidade dos manifestantes de dar atenção aos caprichos da fisiologia excretora do corpo humano. J.P.H. parece até censurar tal necessidade do “armento” invasor que se esquecera de que “Lisboa, como [sobejamente] se sabe, não dispõe de casas de banho públicas”. A ironia jovial (mas letal) de J.P.H. percorre toda a Avenida da Liberdade “de chinelo no pé” e de “cervejinha” na mão. Pelo caminho, deixa-nos duas translações metafóricas – uma, no plano isotópico¹⁹³ (Charaudeau e Maingueneau, 2005) da “mecânica de fluidos”, digamos, (“entupiram”), e outra no plano isotópico da “náutica” (“fundeando”) – com uma evidente função *cognitiva* (*ibid.*) na explicação do acontecimento como “*vaga oceânica sem precedentes de manifestantes*”, mas, outrossim, com uma função *persuasiva* (*ibid.*), conferindo coerência expressiva à opinião implícita de que lucraram mais os cafés da Avenida do que as intenções dos marchantes em contramão. O ferrão ideológico surge, por fim, com um sarcasmo, no mínimo, previsível, através de um processo trópico de uma sinédoque – “*Tudo correu bem à Fenprof*” – por transferência de polaridades *Fenprof* => *Manifestantes/Professores*. O todo é tomado por uma das partes, desviando a atenção do leitor da realidade extralinguística (um protesto envolvendo docentes sindicalizados e não sindicalizados) para a isotopia temática da *instrumentalização política* da manifestação. Esta isotopia é reforçada, na mesma página, por um mosaico fotográfico, adjacente ao artigo de J.P.H., onde surgem personalidades representando diversos quadrantes políticos. Numa das fotografias, podemos ver Mário Nogueira, num plano geral, na iminência de cumprimentar, entusiasticamente, uma “delegação” do Partido Comunista Português (PCP). A legenda é a seguinte:

«Uma delegação do PCP aguardou a “marcha” junto à sede do partido na Avenida da Liberdade. Bernardino Soares (ao centro), líder parlamentar dos comunistas, foi cumprimentar Mário Nogueira, líder da Fenprof e, também ele, militante comunista. Na altura fizeram-se ouvir gritos como “25 de Abril sempre/fascismo nunca mais”.»

Numa outra, vê-se Garcia Pereira, de semblante carregado, no seio da multidão, com a legenda:

«O líder do MRPP¹⁹⁴ aderiu à Marcha da Indignação. Colocou-se na primeira linha junto ao palco do comício com que a marcha encerrou, no Terreiro do Paço. Sempre que solicitado,

¹⁹³ Uma *isotopia* designa, globalmente, procedimentos linguísticos (*e.g.*, reiteração, figurativização, tematização) que contribuem para a coerência e a homogeneidade semântica de um discurso, condicionando a sua *legibilidade* (Charaudeau e Maingueneau, 2005; Leite, 2009).

¹⁹⁴ Partido Comunista dos Trabalhadores Portugueses/Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado.

respondeu a jornalistas. A extrema-esquerda com assento parlamentar também participou: viram-se Francisco Louçã, Miguel Portas e Ana Drago, dirigentes do BE¹⁹⁵.»

Por fim, uma fotografia com Arménio Santos, num plano de proximidade, com a legenda:

«Ao princípio, pensou-se que Luís Filipe Menezes, líder do PSD¹⁹⁶, admitia participar na Marcha da Indignação. Mas depois este negou-o, embora dizendo que ia ser uma “grande manifestação”. O PSD fez-se representar pelo presidente da sua organização de trabalhadores, o deputado Arménio Santos. E, claro, por sindicalistas professores do partido.»

Sousa (2001:442) lembra que “quando se fala em fotojornalismo, não se fala, exclusivamente, de fotografia”. A fotografia *per se*, diz Sousa (*ibid.*), é “ontogenicamente incapaz de oferecer determinadas informações, daí que tenha de ser complementada com textos que orientem a construção de sentido para a mensagem”. No caso presente, as legendas transcritas não apenas denotam as fotografias (ancoram o seu significado), mas também conotam-nas, induzindo o leitor para um leque de interpretações e significações. Servindo, ao mesmo tempo, de ilustração do sucesso da “Marcha da Indignação”¹⁹⁷ (com o conseqüente desaire dos ‘palmieres’), as legendas codificam, claramente, elementos ideológicos, especificamente no modo como as personalidades são nelas representadas e enquadradas. Este processo de codificação revela-se naquilo que van Dijk (2005) designa por *textura do significado*¹⁹⁸. Vejamos como seriam bem diferentes, se tivéssemos tão-somente:

«Uma delegação do PCP aguardou a “marcha” junto à sede do partido na Avenida da Liberdade. Bernardino Soares (ao centro), líder parlamentar dos comunistas, foi cumprimentar Mário Nogueira.»

Ou

«O líder do MRPP [também] aderiu à Marcha da Indignação. Sempre que solicitado, respondeu a jornalistas.»

Ou, ainda,

«O PSD fez-se representar pelo presidente da sua organização de trabalhadores, o deputado Arménio Santos.»

A contrastar (ou talvez não) com o desabafo gaiteiro do “motorista da carrinha de caixa aberta”, está, a encimar a mesma página, o desabafo da então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, aos jornalistas Márcio Candoso e Pedro Vilela Marques.

¹⁹⁵ Bloco de Esquerda

¹⁹⁶ Partido Social Democrata

¹⁹⁷ Como refere Sousa (2001:168), “as aspas também servem para conotar palavras”. Dito de outro modo, também podem ser um *marcador discursivo*, podendo introduzir, por exemplo, uma *modalização autonímica* (Charaudeau e Maingueneau, 2005; Authier-Revuz, 1999), ou seja, manipular, metalinguisticamente, uma palavra ou expressão, destacada do seu contexto, conferindo-lhe uma certa ação opacificante. Até que ponto as aspas em “marcha da indignação”, no artigo de J.P.H., não vão por arrasto da infável ironia com que o articulista interpreta a extravagante “marcha”?

¹⁹⁸ Pormenorizada/Fina vs. Geral/Superficial

No centro do corpo da notícia, tem-se uma foto da Ministra. A notícia é redigida como uma entrevista em “discurso indireto”, com recurso a citações de uma interpelação dos jornalistas à governante, à saída dos estúdios da SIC¹⁹⁹. Na sua essência, com *valor documentário* (Maingueneau, 2004:165), dá conta «da ideia já transmitida durante a entrevista no Jornal da Noite da SIC, onde afirmara «“não ser relevante” a participação de “100 mil professores na Marcha da Indignação”»²⁰⁰. Estranhamente, o título da notícia não coincide com a citação das palavras da Ministra. Com efeito, no título pode ler-se (supostamente, uma citação da governante): “50 mil, 100 mil...se fossem 20 mil **já eram muitos!**”. No corpo da notícia, porém, lê-se que «quando confrontada com a grandeza da manifestação, que ultrapassou as perspectivas mais otimistas das organizações sindicais, a ministra da Educação referiu:”Cinquenta mil, cem mil...se fossem vinte mil **já eram de mais**”²⁰⁰». Ora, sendo “*de mais*” uma locução adverbial de quantidade que significa “em quantidade excessiva”, presuppõe, discursivamente, no contexto, um juízo valorativo evidente – um enunciado de *reprovação* sobre o acontecimento. Em “*já eram muitos*”, o pronome indefinido “*muitos*” não tem esse valor modal, remetendo, apenas, para uma noção de grande quantidade de participantes. Independentemente desta imprecisão, não despidianda para a análise do discurso, a notícia sublinha a aparente indiferença da Ministra em relação aos “números”. Conquanto compreendendo a “insatisfação” dos professores, «os números deixam-na “indiferente”»²⁰⁰. E acrescenta: «*O País precisa de mudanças e isso implica sacrifícios para os professores*»²⁰⁰. Em termos discursivos, Maria de Lurdes Rodrigues procura, por um lado, amortecer a necessidade de impor sacrifícios aos professores, indexando, estrategicamente, a essa necessidade, uma outra, a de fazer mudanças no País. Ao mesmo tempo, justifica a responsabilidade moral dos professores nas mudanças no País, comprometendo-a, em nome do “bem comum”, com os “sacrifícios” que aqueles devem assumir. Estamos perante um enunciado com uma coesão do tipo semântico-referencial (Maingueneau, 2004) , em que o dinamismo discursivo se traduz numa progressão temática/informativa (*ibid.*), assegurada pelo pronome demonstrativo *isso*, que tem, aqui, portanto, uma função anaforizante²⁰¹. O dado: “O País precisa de mudanças”. O novo: “[O País precisa de mudanças ⇔ *isso*] implica sacrifícios para os professores”.

Numa foto contígua ao “desabafo da Ministra”, podemos ver manifestantes acenando com lenços e gritando palavras de ordem em direção à foto centrada no corpo da notícia, estabelecendo uma ligação imagética de causa/efeito do acontecimento.

¹⁹⁹ Sociedade Independente de Comunicação

²⁰⁰ Edição do dia 9 de março de 2008 do *Diário de Notícias*, p. 5

²⁰¹ Para efeitos práticos de análise do discurso, a *anáfora*, enquanto *mecanismo de coesão textual*, consiste, basicamente, em fazer referência a uma informação dada anteriormente (Maingueneau, 2004; Charaudeau e Maingueneau, 2005).

O *Diário de Notícias* parece apresentar, na verdade, uma tendência geral de hostilidade para com a problemática dos professores, quer em termos de artigos de opinião (como veremos), quer naquilo que resulta, a nosso ver, numa tentativa de esvaziamento do acontecimento-notícia (reduzido a uma “**excursão**”, como se poderá verificar a seguir), combinando os *fait-divers*²⁰² com manobras de *infotainment*. Veja-se, agora, os exemplos seguintes da edição do dia 8 de março (sábado) de 2008. Na página 5, é apresentada uma espécie de “plano de ação” dos manifestantes, com explicitação minuciosa, irradiando insólito, de sete tópicos de informação para algumas capitais de distrito: 1) «Quantos manifestantes vêm»; 2) «Onde se vão concentrar»; 3) «Líderes em cada local»; 4) «Trazem a família»; 5) «Quem organiza a excursão»; 6) «Quem paga os autocarros (e quanto paga)»; 7) «Que faixas têm preparadas». Propomos a leitura das informações relativas a duas capitais de distrito:

«Leiria

1. Quantos manifestantes vêm: 930
2. Onde se vão concentrar: *Alvaiázere, Pombal, Marinha Grande e Leiria*
3. Líderes em cada local: *Ana Rita Carvalhais (Sind. Prof. da Zona Centro, em Leiria)*
4. Trazem a família: *(Sem informação)*
5. Quem organiza a excursão²⁰³: *SPZC*²⁰⁴
6. Quem paga os autocarros (e quanto paga): *Sindicato vai vender rifas*
7. Que faixas têm preparadas: “*Assim não se pode ser professor*”»

«Guarda

1. Quantos manifestantes vêm: 2000
2. Onde se vão concentrar: *(Sem informação)*
3. Líderes em cada local: *Sofia Monteiro (coordenadora do executivo distrital SPRC*²⁰⁵ *de Guarda)*
4. Trazem a família: *alguns*
5. Quem organiza a excursão: *Sind. dos Professores Região Centro*
6. Quem paga os autocarros (e quanto paga): *A viagem é gratuita*
7. Que faixas têm preparadas: “*A educação não é pura estatística*”»

Revelado o “plano de ação” da megaoperação, somos confrontados, em rodapé, com uma “proposta” – é forçoso que o digamos – no mínimo, surpreendente, para não dizer mesmo despropositada e até irresponsável, tendo em conta, uma vez mais, o contexto-notícia: «*Um guia turístico para depois da Manifestação*». Ei-lo, transcrito, *ipsis verbis*:

«**Para solteiros:** Se quiser tomar um copo para se recompor da manifestação, dê um pulo ao Nectar Wine Bar, ali bem perto do terreiro do Paço, na Rua dos Douradores, 33, onde pode tomar um copo de vinho e, se gostar, ficar para jantar, por exemplo, umas migas lagareiras de bacalhau. Se preferir a animação do Bairro Alto, rume ao antigo 1º de maio (Rua da Atalaia, 8), mas cuidado que esta casa histórica é muito concorrida e não aceita reservas. Os pratos de peixe são muito recomendáveis, sobretudo os filetes de peixe-galo com açorda. Depois do jantar, pode dar um salto ao Maxime para ouvir os irmãos Catita, às 23.00. Humor, rock’n’roll, música

²⁰² Notícias do quotidiano sem grande ou nenhum valor jornalístico (Sousa, 2006).

²⁰³ “Passeio de estudo ou de recreio; viagem recreativa de grupo, geralmente com um guia” Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/excurs%C3%A3o> [Consultado em 24-09-2017]

²⁰⁴ Sindicato dos Professores da Zona Centro

²⁰⁵ Sindicato dos Professores da Região Centro

tropical, nostalgia, strippers russas e um ex-candidato à Presidência da República cantor são motivos suficientes.»

«**Para casais:** Aproveite a manif em Lisboa para reacender a paixão e vá até ao Parque das Nações, onde o Afreudite (Passeio das Garças, Lote 4) é especializado em apresentar pratos afrodisíacos em ambiente recatado. Linguado Erótico (com molho de manga e laranja) ou Excitação (peito de pato com frutos silvestres e armagnac) são bons pedidos. Convém reservar mesa pelo tel. 218 940 660. E para recordar os velhos tempos há o concerto dos The Cure. Esta banda charneira da década de 80, não mudou o visual enquanto muitos dos fãs passaram a vestir fato e gravata. Não é apenas um concerto o que se vai poder assistir no Pavilhão Atlântico; é um encontro de muitos amigos que perderam contacto entretanto.»

«**Para casais com filhos:** Entre as 50 entradas apresentadas pelo Tromba Rija, sem contar com os pratos principais, há certamente algo que agrada a crianças e adultos, sejam queijos, enchidos, pataniscas, peixinhos da horta, saladinhas, lombinhos de porco preto ou ovos verdes. Fica em Santos-o-Velho, num antigo armazém portuário na Rua da Cintura do porto de Lisboa e, apesar de contar com 160 lugares, é sempre melhor ligar antes para o 213 971 502. Para descontraír, há sempre um cinema em qualquer esquina. Ideal para pais e filhos ‘Asterix nos Jogos Olímpicos’ tem tudo o que precisa para uma noite divertida. Boa disposição e personagens que atravessam gerações.»

Este excêntrico e humorístico “guia turístico” institui, na verdade, a metáfora do *professor manifestante-excursionista*. É um exemplo que nos injunge a invocar as palavras de Emmánuel Lizcano (1999:29), a propósito da metáfora como “potente analisador social”, isto é, enquanto recurso que nos permite “perfurar os estratos mais superficiais do discurso para aceder ao *não dito*”²⁰⁶ no mesmo: os seus pressupostos culturais ou ideológicos, as suas estratégias persuasivas, as suas contradições ou incoerências, os interesses em jogo, as solidariedades e os conflitos latentes” (*ibid.*). Diz, ainda, Lizcano (1999), que, ao contrário do que sugere a retórica clássica, a atividade metaforizante não é, apenas, uma atividade linguística ornamental, ou estrutural, como considera a chamada *nova retórica*. A atividade metafórica é também social, na medida em que nela transparece o contexto e a experiência de um sujeito de enunciação concreto, histórica e socialmente situado,

“(…) que se dirige a um ouvinte concreto, numa situação concreta, um sujeito que, para construir os seus conceitos e articular o seu discurso, seleciona umas metáforas e exclui outras, em função de fatores sociais (pressupostos culturais, interesses e aspirações de grupo ou classe, alianças e exclusões, características dos destinatários, prestígio social dos discursos que são fonte dos préstimos metafóricos, etc.)” (*ibid.*:31)

As metáforas são “lentes” com uma determinada “espessura discursiva”²⁰⁷ e, portanto, com uma determinada “gradação”. Podem ajudar-nos a ver melhor o mundo, ou a vê-lo com distorções. O *ethos* do professor *excursionista-folião* é uma distorção flagrante daquilo que Walter Lippman (1998:23) designou “*the world outside*”. Trata-se de uma distorção que dá lugar “a um estilo tónico feito de piscadelas de olho” (Lipovetsky, 2013:189), descrepado, que atesta o regresso descontraído do carnavalesco medieval. Mas, como refere Lipovetsky (*ibid.*:199), esse regresso não traduz “um reinvestimento da tradição”, mas um efeito

²⁰⁶ Itálico nosso.

²⁰⁷ Usamos aqui esta expressão para exprimir a potencialidade da metáfora enquanto estratégia comunicativa mais ou menos eficaz (Charaudeau e Maingueneau, 2005).

tipicamente hiperindividualizado e espetacular cujo impacte se faz com “uma profusão exasperada de máscaras, ouropéis, caracterizações, ornamentos heteróclitos” (*ibid.*). As “manifestações de rua” não são mais do que outro tipo de encenação, outro tipo de *happening* da hipostasia do lúdico na civilização do espetáculo. O efeito humorístico da leitura discursiva da encenação é conseguido, no entanto, à custa da perda de consistência da imagem do *outro* (*idem, ibid.*). Lipovetsky (*ibid.*) chama pertinentemente a atenção para este fenómeno. A amplitude discursiva dos *media* não vive, apenas, da dramatização das crises, do *suspense* dos escândalos, do horror das tragédias, da insegurança e do medo suscitados pelo terrorismo e pelas catástrofes. O fenómeno inverso, que segundo o filósofo e sociólogo francês, tem sido menos analisado, “apesar de legível a todos os níveis da quotidianidade” (*ibid.*), é o do estilo humorístico de que até as publicações mais “sérias” se deixaram contaminar em maior ou menor medida. Diz Lipovetsky (*ibid.*:189): “basta ler os títulos ou subtítulos dos diários, dos semanários e mesmo dos artigos científicos ou filosóficos” em que o estilo académico se espraia com jogos graciosos de palavras e de sintaxe.

O que se disse atrás, em tom crítico, relativamente ao discurso mediático e ao esvaziamento simbólico, por aquele manobrado, do acontecimento-notícia, por meio da hipertrofia do código humorístico (*ibid.*), não obsta a que reconheçamos que os protestos de rua se fazem valer do cómico, da paródia, da denúncia trocista e anedótica, da embriaguez repetitiva do *spot* e do *slogan* (*ibid.*), que, por momentos, parecem obnubilar o fundo de amargura e de infelicidade (*ibid.*) dos protestos e temporizar com a “estética” do “humor de massa eufórico e convivial” (*ibid.*:197), em benefício da “banalização *relax*, promovida, hoje, à categoria de valor cultural” (*ibid.*). E é pelo seu carácter convivial, diz, ainda, Lipovetsky (*ibid.*:217) que

“ (...) o humor contemporâneo liga-se ao humor clássico, ele próprio já, em muitos aspetos, inulgente e ameno; mas, se o segundo resulta da socialização hedonista, o primeiro deve ser associado ao advento das sociedades individualistas, a essa nova significação da unidade humana relativamente ao conjunto coletivo, que teve, como efeito, entre outros, o de contribuir, para desvalorizar e refrear o uso da violência. O humor, diferentemente da ironia, surge como uma atitude que traduz uma espécie de simpatia, de cumplicidade, ainda que fingidas, para com o sujeito visado; ri-se com ele e não dele.”

Este “humor *pop*”, como lhe chama Lipovetsky (*ibid.*), e o correlato código convivial, “produzem «calor» humano” (*ibid.*:219), numa sociedade que hipervaloriza o *principium individuationis* (o processo de individuação) na formação das identidades. Não sabemos até que ponto o sociólogo tem razão quando afirma que este “humor *fun*” (*ibid.*), que “passa a dominar, quando a relação com o outro e com si mesmo se psicologiza ou se esvazia de dimensão coletiva” (*ibid.*), assinala, em última instância, a descrença real, embora dissimulada, na importância das coisas e nas convicções que animam as intenções dos atores. Admitimos, no entanto, que este “humor que nivela as figuras de sentido em piscadelas de olho lúdicas” (*ibid.*:220) nos exponha a certos perigos: o de não nos levarmos verdadeiramente a sério e o de transformarmos a “rua” num lugar flutuante e polivalente afetado de «delírio *cool*» (*ibid.*).

Ainda na edição de 8 de março de 2008 do *Diário de Notícias* (p. 7), o conflito entre professores e Ministério da Educação é reduzido a um duelo de pugilistas na forma de um *cartoon* folgazão: Mário Nogueira, a representar os professores, e Maria de Lurdes Rodrigues, a “lutar” pelo “Miniedu.com”. Um e outro ‘boneco’ são acompanhados por extensos perfis descritivos, com informações que vão desde a idade, a formação académica, dados relativos ao percurso profissional e traços idiossincráticos de personalidade. Ao ler a página, conseguimos imaginar facilmente dois *speakers*²⁰⁸ a apresentar, estridulosamente, os dois contendores no ringue. «Ele é muito ambicioso», grita um, referindo-se ao dirigente sindicalista; «Ela não gosta de críticas», clama, agora, o outro, referindo-se à Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional. No plano moral, digamos, quem já está a perder, antes do início do combate, é Mário Nogueira, quando o *speaker* sublinha o seu desejo veemente de honras, poder e glórias, ou antes, «a sua grande ambição política» que, aliás, não esconde, como «sublinham» os amigos. “Não gostar de críticas”, por outro lado, é, tão-somente, o reflexo de uma grande autoconfiança ou, antes, de «obstinação», como se dirá.



Figura 1.12. – “Boxers in the ring”

Ele, de fraca figura, preparando o golpe; ela, robusta, de punho erguido e rosto contraído, preparando a defesa. No perfil de Maria de Lurdes Rodrigues, surge, entre aspas, destacada e alinhada à esquerda do texto, aquela que terá sido, acaso, a mais infeliz afirmação proferida pela ex-ministra durante o seu atribulado mandato: «[Com as minhas medidas] perdi os professores, mas ganhei os pais e a população». No perfil do seu contraditor, alinhada à direita do texto, surge, em destaque, também entre aspas, a declaração: «A minha formação foi sempre feita no seio de movimentos de oposição, ainda antes do 25 de Abril». Ele é descrito, por «amigos e conhecidos»²⁰⁹ como organizado, determinado, muito trabalhador, afável e popular. Em discurso indireto, o *boxeur* sindical assume-se como um homem experiente no domínio do ativismo social, tendo integrado associações de estudantes ainda antes do 25 de Abril; refere, ainda, que «o pai fez sempre parte da oposição ao regime», como se pretendesse legitimar, simbolicamente, as origens da verve da sua militância política. Na realidade, a frase-súmula que surge em destaque, no seu perfil, não é uma citação rigorosa, pois resulta, de uma manipulação de partes de afirmações distintas: «A minha formação foi sempre no seio de movimentos populares» e «O meu pai fez sempre parte da oposição ao regime e eu integrei associações de estudantes ainda antes do 25 de Abril». O resultado – «A minha formação foi sempre feita no seio de movimentos de oposição, ainda antes do 25 de Abril» - é algo bem

²⁰⁸ João Fonseca escreve o texto relativo ao líder sindical e Pedro Sousa Tavares assume o perfil da Ministra da Educação.

²⁰⁹ Recurso à intertextualidade, isto é, à presença de outros textos dentro de outro, por citação ou alusão, por exemplo (Charaudeau e Maingueneau, 2005).

diferente, do ponto de vista discursivo, na medida em que parece haver uma intenção implícita de guarnecer a ideia de um “*homem sempre em posição de oposição*”, ou, mais prosaicamente, um “*homem sempre do contra*”, um insurreto. João Fonseca não se inibe, por fim, de emitir um juízo próprio, de duvidosa racionalidade e interesse jornalístico, para não dizer, também, de suspeito porte deontológico, quando afirma que «(...) Mário Nogueira, hoje com 50 anos, tem um filho médico e prima por hábitos dignos da classe média²¹⁰, de que é exemplo o facto de guiar um Citroën Xsara Picasso.»

Maria de Lurdes Rodrigues é retratada, dir-se-ia, com maior condescendência. Ao experiente insurreto, Pedro Sousa Tavares opõe uma mulher tímida, com dificuldades de expressão, que o jornalista atribui ao facto de ser uma estreante em cargos políticos (sublinhando que não é sequer militante do PS²¹¹) e à aversão à exposição pública que a timidez cristalizou. Não obstante, há quem se renda à sua «determinação» e veja na sua «obstinação um sinal do “caráter” que lhe permitiu, por exemplo, fechar, com o acordo das autarquias, mais de 2000 escolas primárias com menos de 10 alunos», o mesmo “caráter” com que, numa entrevista à jornalista Judite de Sousa, na RTP, afirmara, que não via razões para suspender a avaliação só porque havia «milhares de professores nas ruas a pedir a sua demissão». Aos «hábitos dignos da classe média» de Mário Nogueira, Pedro Sousa Tavares contrapõe o «*Peugeot 206 a gasóleo*» que Maria de Lurdes Rodrigues conduz e o ordenado de 6200 euros mensais, «segundo a declaração que entregou em 2006».

Daniel Ricardo (2003:203), reputado jornalista fundador da revista *Visão*, escreveu que “basta passar uma vista de olhos pelas páginas dos jornais para se verificar que há muitas maneiras de dizer as mesmas coisas”. Diremos nós, agora, que há muitas maneiras diferentes que *parecem* dizer as mesmas coisas, mas não dizem. Retomando, ainda, o caso do *Diário de Notícias*, questionamo-nos acerca dos seguintes exemplos:

‘Profs’ ainda com dúvidas sobre correções²¹²
‘Profs’, pais e diretores pedem reunião conjunta a ministro²¹³
‘Profs’ ameaçam fazer vigília à porta de Passos²¹⁴
Prazo alargado nas colocações de ‘profs’²¹⁵

Estaríamos a ‘dizer a mesma coisa’, se tivéssemos:

“Professores ainda com dúvidas sobre correções”?
“Professores, pais e diretores pedem reunião conjunta a ministro”?

²¹⁰ Que hábitos *indignos* se poderão atribuir à classe média? Conduzir um Citroën 2Cv?

²¹¹ Partido Socialista

²¹² Edição de 4 de julho de 2012, p. 13 (notícia de Ana bela Ferreira, a propósito de orientações de correção do exame de Física-Química A para seis questões da prova que haviam suscitado dúvidas).

²¹³ Edição de 12 de julho de 2012, p. 16 (notícia de Pedro Sousa Tavares sobre uma audiência solicitada a Nuno Crato, envolvendo diferentes sindicatos e associações de pais).

²¹⁴ Edição de 13 de julho de 2012, p. 7 (notícia de Pedro Sousa Tavares sobre uma concentração de professores no Rossio em protesto contra os cortes na Educação, a constituição dos mega-agrupamentos, a revisão curricular e o aumento do número máximo de alunos por turma).

²¹⁵ Edição de 25 de julho de 2012, p. 15 (notícia de Patrícia Jesus sobre dificuldades surgidas na colocação de professores, devido a problemas de acesso à aplicação informática para manifestação de preferências).

“professores ameaçam fazer vigília à porta de Passos”?
“Prazo alargado nas colocações de professores”?

A presença ou ausência das comas simples, em ‘*profs*’ faz alguma diferença? E a redução de “*professores*” para «*profs*»? E os dois elementos em conjunto? Terão alguma função modalizadora, enquanto marcadores discursivos característicos da oralidade coloquial? Dissemos “redução”, pois a *abreviatura* de “*professores*” é “*profs.*”²¹⁶, não havendo lugar para comas simples. Também não se trata de uma citação dentro de outra, para que se justifique o uso de plicas, como refere o Livro de Estilo da Lusa²¹⁷. Daniel Ricardo (2003) sugeria que o plural das abreviaturas se devesse formar pela adição de *s* ao singular, conservando o ponto final.

Estamos, obviamente, perante um marcador do discurso informal, como estratégia, porventura, de aproximação dialógica ao leitor. Estamos no domínio do *estilo* que, segundo van Dijk (1996c:129), “é uma propriedade de qualquer discurso retórico, que marca inerentemente todos os seus níveis” (sintático, lexical, semântico, morfológico, pragmático). Chegados a este ponto de maturação teórica, já sabemos que o que é efetivamente dito, é-o, não só *no* que é dito (o conteúdo), mas, também, no *modo de dizer*, ou seja, na escolha de um certo tom enunciativo (Rocha, 2011). Não nos parece absolutamente evidente que a unificação simbólica de uma classe profissional através de uma redução do tipo «*profs*» (como “*psis*”, *e.g.*, para os “cuidadores e curadores da psique”²¹⁸) tenha, nos títulos selecionados, um valor irónico ou depreciativo. Em determinados contextos conversacionais, admitimos que “*profs*” e “*psis*” se aproximem mais da referencialidade da *alcunha* que, como refere José Teixeira (2007:209), “é muito mais do que um simples mecanismo para possibilitar a referência”, correspondendo a um *terceiro* entre o *eu* e o *tu*²¹⁹, à “não-pessoa da interação linguística, por princípio ausente da cumplicidade que a relação eu-tu impõe”. Mais: quando esse *terceiro* é referido depreciativamente, o *tu* e o *eu* são elevados a um plano de superioridade social que cria empatia e reforça o prazer da interação linguística (*ibid.*). Talvez possamos assumir que, no caso do uso de «*profs*», a aproximação dialógica ao leitor se faça através dessa empatia, instituindo-se, num estilo informal e coloquial, uma encenação enunciativa²²⁰ (Charaudeau e Maingueneau, 2005) que processa essa interação com maior naturalidade, suscitando uma adesão mais imediata do leitor. Ainda assim, nesse caso, poderíamos correr o risco de nos aproximarmos da referencialidade da *alcunha*, enquanto exercício de mal-dizer social, e, desse modo, sermos

²¹⁶ Agência de Notícias de Portugal, S.A., Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/abreviatura-de-professores--b-i--a-catedral-de-notre-dame/16391> [Consultado em 29-09-2017]

²¹⁷ Disponível em <http://www.lusa.pt/> [Consultado em 29-09-2017]

²¹⁸ Público (artigo de opinião de António Guerreiro)

Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/06/30/culturaipsilon/opiniaos-psi-modelo-de-luxo-1777050> [Consultado em 29-09-2017]

²¹⁹ Sendo, aqui, o “eu”, o autor do artigo do jornal e o “tu”, o leitor.

²²⁰ Para Charaudeau e Maingueneau (2005), quando se fala em «cena de enunciação» ou «encenação enunciativa», enfatiza-se o facto de a enunciação advir de um espaço instituído, definido pelo género de discurso e ,também, pelos modos como o discurso se constrói e é “posto em cena”.

acusados de “ver gigantes onde Sancho vê moinhos”. Preferimos propor, antes, a ideia de *meme discursivo* (como «*manif*»²²¹, por exemplo), ou seja, informação memética especialmente viral e eficaz, como *recursos de encenação enunciativa*, em momentos críticos do discurso.

Em termos de estilo (no género ‘discurso jornalístico’), a utilização de ‘*profs*’ é, no mínimo, discutível. Daniel Ricardo (2003) sugeria, por exemplo, que se utilizasse *prof.* ou *prof.^a*, para os professores do Ensino Superior, e *prof. dr.* ou *prof.^a dr.^a*, para doutorados. Mas dever-se-ia escrever, por extenso, *professor* e *professora*, ao referir-se a docentes do primeiro ciclo de Ensino Básico. O jornalista aconselhava, ainda, evitar o calão e a gíria nos textos de carácter eminentemente informativo, “salvo nas citações em discurso direto e nas transcrições de documentos” (*ibid.*:38). E esclarecia, com graça, que

“ (...) entre a linguagem falada e a linguagem escrita existem diferenças que seria um erro desprezar: embora, em jornalismo, a narração deva desenvolver-se num registo próximo do coloquial, as palavras que a suportam não podem, por razões de ordem estética, de compreensibilidade e de credibilidade da informação que veiculam, ser escolhidas à *balda* (à toa).” (*ibid.*:41)

No estilo truculento que o caracteriza, Miguel Sousa Tavares (M.S.T.) parece ter escolhido cuidadosamente as palavras, na edição do *Expresso* de 15 de março (p.7), num artigo de opinião, a propósito dos usos e abusos de uma palavra em concreto: “Liberdade”. No seu exórdio, introduz, desde logo, com ironia, o modal «*parecer*», fazendo emergir discursos de “outros sem rosto”:

«*Parece que o país anda um pouco agitado. Manifestações gigantescas de “indignação”, “liberdades ameaçadas”, “mal-estar difuso”, comportamentos “antidemocráticos” do Governo e outras coisas igualmente assustadoras.*»

Percebe-se, imediatamente, que o objetivo de M.S.T., a breve trecho, será o de contrapor a sua voz às vozes desses tais “outros sem rosto” para as desacreditar. A questão que atormenta M.S.T. é: como é que as liberdades andam por aí a ser exercidas? Na verdade, de entre aqueles *outros*, uns têm rosto e outros não. Têm rosto os 100 000 professores que «*ocuparam*²²² *Lisboa para contestar a política de educação do Governo e exigir a demissão da ministra*»; tem rosto a CGTP²²³ que surge retratada como “refém político” do Partido Comunista Português; tem rosto «*o desastrado Luís Filipe Menezes*» que, aproveitando a oportunidade para «*juntar à batalha de fundo e ideológica do PCP*» as «*necessidades conjunturais do PSD*», estilhaçou o partido da oposição que liderava, chegando mesmo «*ao ponto de se fazer fotografar ao lado dos dirigentes da Fenprof*» e de ver na manifestação dos professores de 8 de março «*um sinal irreversível do corte emocional do país com o Governo de Sócrates*» que promoveria o PSD a Governo dali a ano e meio, «*com a ajuda da CGTP*», portanto; têm rosto

²²¹ «Presidente do Barreiro aplaude ‘manif’», artigo de Pedro Vilela Marques, Edição do *Diário de Notícias* de 6 de março de 2008, p. 6.

²²² O verbo «ocupar», aqui, parece-nos modalizar, subtilmente, a censura a uma certa ideia de “apropriação abusiva de um espaço”.

²²³ Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses - Intersindical Nacional

os jornalistas – nomeadamente os do jornal *Público* – que «deixaram de lado o trabalho de analisar a razão ou a falta dela de professores e ministra da Educação, para passarem a achar suficiente a acusação dos professores de que estão a atentar contra a sua “dignidade”»; têm rosto aqueles que, em Chaves, numa manifestação pretensamente espontânea, junto à sede local do PS, gritaram, «entre outros mimos», “fascista”, ao ministro Augusto Santos Silva; tem rosto o próprio ministro Augusto Santos Silva que desabafou que o «PCP não detinha o exclusivo histórico da luta antifascista» e que a luta do PCP não se fizera «pela liberdade e pela democracia, e sim pela “instauração da sociedade socialista”²²⁴, derrotada na Fonte Luminosa, em 1975»; têm rosto os jornalistas – novamente do *Público* – que subverteram o incidente com o ministro, considerando que «aquilo que merecia repúdio não era a manifestação contra o exercício do direito de reunião partidária, mas sim “a reação desabrida” (título do jornal!) do ministro». Questiona M.S.T., retoricamente: Que diria o PCP, Menezes e o *Público*, «se, amanhã, o Governo ou o PS organizassem manifestações à porta das sedes do PCP ou do PSD, a chamarem-lhes fascistas?».

Aqueles que não têm rosto – porque não o deram a conhecer – foram os professores que haviam passado «a semana anterior à manifestação a falar aos jornais sob anonimato ou nome fictício – perante a complacência ou mesmo cumplicidade dos jornalistas», alegando que «assim se precavam contra represálias da “ditadura” da ministra da educação». Também, pelo visto, não tinham rosto, os professores que, sob anonimato, enviaram cartas a M.S.T. «forradas de insultos e difamações pessoais de toda a ordem», em nome «da liberdade e da sua dignidade ofendida». A uns e outros professores, MST chama, por portas travessas, de “cobardes”, pois «se alguém se recusa a subscrever as opiniões que emite é porque está com medo e, se está com medo, é a prova de que a liberdade está ameaçada». Consequentemente, «onde houver um cobarde,(...), será sempre sinal de que a liberdade está em perigo». Diz M.S.T. que esta «conclusão até pode estar certa filosoficamente, o caminho para lá chegar é que representa uma inversão de valores». Em jeito de conclusão, afirma que «se todos falássemos sob anonimato, sem dúvida que viveríamos ainda em ditadura». E deixa uma pergunta final, à guisa de adivinha, acaso vivêssemos ainda em ditadura: «E sabem quem seriam os primeiros a calar-se?».

²²⁴ Nas “sociedades socialistas”, o indivíduo “foi tratado como uma espécie de ser genérico que contribuía para um todo que valia mais do que ele próprio” (Paiva, 2014:243). *Grosso modo*, nas sociedades socialistas os meios de produção são alvo de uma apropriação coletiva, extinguindo-se a propriedade privada e estabelecendo-se relações sociais comunitárias (Giddens, 2013). O conceito, de raiz marxista, evoluiu, contudo, em várias direções, sob a influência do socialismo anarquista de Proudhon, o socialismo utópico de Saint-Simon, Owen e Fourier e o socialismo científico. Como refere Giddens (*ibid*:78.), o fracasso das classes trabalhadoras no derrube do capitalismo e na instalação de regimes comunistas, o surgimento do fascismo nos anos 30 e a “corrupção” do comunismo na União Soviética e nos seus aliados, colocaram dilemas consfrangedores à conceção dos modelos de socialismo e comunismo.

A cobardia dos “sem rosto” surge metaforizada numa ilustração central, da autoria de Hugo Pinto, onde se pode ver um indivíduo, em fundo escuro, segurando um cartaz de protesto, mas com a cabeça totalmente branca.

Para M.S.T., a palavra “liberdade” «é uma palavra muito séria» e «não é para ser usada para aí aos quatro ventos por quem só se lembra dela quando lhe convém». M.S.T. crê que, «entre outras coisas, a liberdade implica a coragem de dar a cara por aquilo em que se acredita», esquecendo-se de que a História nos dá conta de indivíduos corajosos que, em muitas ditaduras (incluindo a do *Estado Novo*), “deram a cara” por aquilo em que acreditavam e foram, por isso, acoissados. Teria sido pertinente que M.S.T. explanasse, antes de mais, o seu conceito de “liberdade”, pois, como referem Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998:708), a palavra tem uma “notável conotação laudatória” que convém, frequentemente, à legitimação da ação política e do discurso ideológico que a sustenta. M.S.T. parece confundir, num grande mistifório discursivo, valores éticos e valores políticos. Para o jornalista, “ser-se livre” ora parece ser mais uma virtude moral do que uma condição política ora parece depender mais da bipolaridade do jogo político e menos de uma consistência durável de caráter que essencializa a coragem como virtude. Ora, “ser-se livre” consiste “em escolher dentro do possível” (Savater, 2000:27):

“(…) não somos livres de escolher *o que nos acontece* (ter nascido certo dia, de certos pais, em tal país, sofrer de um cancro ou ser atropelados por um carro, ser bonitos ou feios, que os Aqueus queiram conquistar a nossa cidade, etc.), mas somos livres de *responder desta maneira ou daquela ao que nos acontece* (obedecer ou revoltarmo-nos, ser prudentes ou temerários, vingativos ou resignados, vestirmo-nos de acordo com a moda ou disfarçarmo-nos de urso das cavernas, defender Tróia ou fugir, etc.” (*ibid.*:26)

Como sublinham Bobbio, Matteucci e Pasquino (*ibid.*), “uma relação de Liberdade diz respeito a uma série de, no mínimo, duas ações, ou a tipos de ações alternativas: eu sou não-livre para fazer algo; eu sou livre para fazer isto ou aquilo”. As sociedades democráticas estruturam-se “mediante uma complexa rede de relações particulares de Liberdade e de não-Liberdade”. Se M.S.T. ousa, por exemplo, chamar “palhaço” ao Presidente da República, sob o turgório do direito à liberdade de expressão do jornalista²²⁵, com que autoridade democrática censura um grupo de manifestantes que grita “fascista” a um ministro ou repreende professores que lhe escrevem, anonimamente, a ele, M.S.T., cartas «ferradas de insultos»? O referencial discursivo de M.S.T. ancora numa retórica altaneira pedagógico-moralizante com operadores de modalização apreciativa: “Eu (figura pública) corajoso/Eles (anónimos difamadores) cobardes”; Eu sei o que é (ou deve ser) a Liberdade/Eles não sabem o que é (ou deve ser) a Liberdade. Contas feitas, M.S.T. não é tão corajoso quanto isso. No seu artigo, nunca afirma, claramente, «estes professores de “cara tapada” são cobardes!», limitando-se a dizer, simplesmente, que esses tais professores não lhe merecem qualquer respeito.

²²⁵ Fonte: <https://www.publico.pt/2013/07/02/sociedade/noticia/mp-arquivou-processo-de-cavaco-contra-miguel-sousa-tavares-1598996> [Consultado em 05-10-2017]

A animosidade de Miguel Sousa Tavares, no *Expresso*, para com os “seviciadores” da Liberdade, contanto interpeladora, distancia-se, em muito, de alguns tiques do estilo *boulevardisierung* (Esser, 1999) do *Diário de Notícias*. Trata-se da palavra alemã correspondente a ‘tabloidização’ que, segundo Frank Esser (*ibid.*), deve ser entendida como um processo, com raízes históricas e culturais, de decréscimo dos padrões de qualidade jornalísticos, implicando uma “contaminação” dos chamados *serious media* pela ‘agenda tabloide’, a qual, na aceção de Esser (*ibid.*), privilegia o “*dumbing down*”²²⁶, o sensacionalismo e o *infotainment*.

Com efeito, o *Expresso* afigura-se, porventura, mais comprometido com o valor-notícia e mais plural, em termos de opinião e análise (num estilo não menos agressivo, porém). Pelo menos, a linha que separa o *uso* do *abuso* (parafraseando Miguel Sousa Tavares) não parece ser tão nítida. Mais notícias escritas de maneira “clássica”, sem títulos “explosivos”, e até uma certa predisposição didática para o tratamento da informação.

Na edição de 1 de março de 2008 (p. 21), por exemplo, é apresentado um diagrama, a cores, do modelo de avaliação docente imposto pelo Ministério da Educação, de acordo com o disposto no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. O texto que o acompanha explica que o *Expresso* procurou recolher apreciações, junto de especialistas em Recursos Humanos, sobre o sistema de avaliação de desempenho dos professores. Transcrevem-se apreciações como “Muito complexo e burocrático”, “enorme *time consuming*” e “muito desgastante para as pessoas envolvidas”. Na primeira página, surge uma miniatura do diagrama com a legenda “*Esquema de avaliação dos professores. Uma perfeita confusão.*» Interessante é o efeito gerado pela fotografia, por baixo da qual se encontra, centrado, o diagrama. Nela, vê-se Maria de Lurdes Rodrigues, segurando a cabeça com a mão direita, meditativa, olhando para baixo, como se estivesse, de facto, a contemplar e a tentar desintrinchar aquilo que mais parece ser um “mapa de uma rede arrevesada de metropolitano”. E, uma vez mais, não resistimos a imaginar um balão de pensamento sobre a cabeça da ministra: “*Mas como é que eu saio deste labirinto?*” É um notável exemplo de como a fotografia (o *layout*, em particular) é mais do que uma ilustração do texto, transformando-se “numa categoria de conteúdo tão importante como a componente escrita” (Sousa, 2001:417).

Na edição de 8 de março de 2008 (p.45), num artigo de análise, Henrique Raposo, fala de «*Séquesso*’». Não da ‘atividade reprodutora’ propriamente dita ou de uma qualquer forma recreativa de prazer sexual, mas do «*mostrengo*» que «*nunca reconhece os seus próprios erros*» e na cabeça de quem «*sexo*’ *será sempre ‘séquesso*’». E quem é este «*mostrengo*»? É o aluno que «*não se pode repreender (...) porque isso é excesso de autoridade, diz o psicólogo*». É o

²²⁶ À letra, e num sentido pejorativo, “*tornar mais estúpido*”. Neste contexto, designa o ato de facilitar a apreensão da informação da parte do alocutário, através de um processo de simplificação exagerada e/ou pouco rigorosa (Esser, *ibid.*).

«*menino*» de quem «*não se pode dizer que escreve mal, porque isso pode afetar a sua autoestima*». «*Ou seja*», diz H.R., «*o rapazola pode ser burro, desde que seja feliz*». A este «*mostrengo*», «*o professor não pode marcar trabalhos de casa, porque o “menino” deve ter tempo para brincar*». Portanto, este «*mostrengo mimado que não respeita professores e colegas*», «*pode ser preguiçoso, desde que jogue na consola*». Henrique Raposo fala de um «*mundo de Peter Pan*» (expressão que se nos afigura particularmente feliz) onde «*os erros não existem e as coisas até mudam de nome*»:

«*O “menino” não escreve mal; o “menino” faz, isso sim, escrita criativa. O “menino” não sabe escrever a palavra ‘recensão’, mas é um Eça em potência.*»

Mas porque fala tanto H.R. deste «*mostrengo*»? O problema, para o jornalista, é que «*a coisa mais básica – saber escrever – deixou de ser relevante na escola portuguesa*», de tal forma que apetece, a H.R., desfilar na ‘*Marcha da Indignação*’, com a tarja: «*os alunos portugueses conseguem tirar cursos superiores sem saber escrever*». Segue-se o inevitável processo de imputação de culpa:

«*Dos professores? É certo. Do Ministério? Certo. Mas os principais culpados são os próprios pais. Mães e pais vivem obcecados com o culto decadente da psicologia infantil.*»

Aqui, os professores surgem como “*parceiros no crime*”, mas como “*atores secundários*”. Os principais responsáveis são os ‘**consumidores de Escola**’ – os pais, que, nas palavras Lipovetsky e Serroy (2014:187-190), terão cedido aos exageros da “*sociedade consumista-hedonista-neo-individualista da hipermodernidade*”, designadamente aos “*excessos pedagógicos de inspiração psicológica*”. Henrique Raposo, num ato ilocutório diretivo, utiliza o verbo performativo “*olhar*” para arremessar um convite ao leitor:

«*(...) se quer culpar alguém pelo estado lastimável da educação, então, só tem uma coisa a fazer: olhe-se ao espelho. E, já agora, desmarque a próxima consulta do “menino” no psicólogo.*»

Não sendo “*a encarnação absoluta do horror cultural*” (*ibid.*), esta cultura consumista-hiperindividualista padece dos “*efeitos da sua própria excrescência, sofre por o seu triunfo não lhe permitir um número suficiente de contrafogos ao seu reinado*” (*ibid.*). Duas manifestações diretas deste capitalismo de consumo são, segundo os autores, “*o reino da criança soberana e a propagação da educação permissiva*” (*ibid.*). Para satisfazer os ‘*consumidores*’ de Escola, esta

«*(...) assistiu à implantação de métodos que viraram as costas aos controlos disciplinares, à austeridade do trabalho e às obrigações impessoais da repetição e da memorização. Em nome da felicidade da criança, da individualidade e da espontaneidade da expressão de si, as formas de controlo e de aprendizagem antigas foram substituídas por “métodos ativos”, sem dúvida simpáticos, mas cujo preço se revelou elevado em matéria de formação escolar.*»

A “*paralisia da Escola*” (*ibid.*) tem origem, entre outros fatores, no

“*(...) crescimento de uma cultura hiperconsumista, cujos valores se infiltraram, muito para além dos *media* e do lazeres, na relação dos pais com as crianças e [na relação destes com] a escola, bem como na relação da instituição escolar com os modelos de trabalho e com o enquadramento*

dos alunos. O fenómeno revela as contradições de uma cultura que, consagrando a realização imediata dos desejos, esquece ou nega os imperativos inultrapassáveis, antropológicos, do processo educativo.” (*ibid.*:188)

Lipovetsky e Serroy (*ibid.*) não fazem encómios ao “antigamente é que era bom”. “A escola laica” – escrevem – “conseguiu alfabetizar as massas, arrancar as populações aos seus costumes locais, formar espíritos republicanos”, diz. Nas famílias e na Escola reinava a ordem, mas “isso não impediu duas guerras mundiais, a falência das democracias, os partidos totalitários, o holocausto judeu” (*ibid.*).

A Escola, hoje, é capaz de formar melhor o espírito crítico? – interroga-se. Lipovetsky e Serroy (*ibid.*) apresentam razões para disso duvidarmos, “se considerarmos como os partidos, as igrejas e as grandes ideologias políticas dominavam então as consciências”. Não se trata, portanto, “nem de recusar o mundo de hoje nem de pretender regressar ao antigo” (*ibid.*:190), mas importa “recordar que qualquer cultura implica herança e transmissão” (*ibid.*). Assentimos com os autores na ideia de que não servem nem os rigorismos de ‘antigamente’ nem as intemperanças pedagógicas de inspiração psicológica:

“É um aristotelismo de justa medida que a nossa época agora requer. (...) Equidistante da nostalgia do “como era antigamente”, que pretenderia restabelecer as disciplinas clássicas e a autoridade intransigente, e do modelo permissivo, que, pretendendo tornar a criança soberana, hipoteca a maturidade do futuroadulto, deve ser construída uma nova síntese que acolha o que havia de melhor no sistema antigo e o que há de melhor no novo.” (*ibid.*)

Mais longe, voltaremos aos princípios em que deve fundamentar-se esta “síntese” aristotélica de “justa medida”.

«A pátria adora conversar sobre professores», como escreveu Henrique Raposo logo no início do artigo que esgaravatámos atrás. Porém, para Daniel Oliveira (D.O.), num artigo na mesma página da edição do *Expresso*, o foco parece estar apontado para “o engenheiro no seu labirinto” (título do artigo) – o labirinto que é, afinal, o «*labirinto de reformas fracassadas*» de Maria de Lurdes Rodrigues. Seguindo a “regra dos três tempos”²²⁷, D.O. pretende demonstrar, referindo-se a José Sócrates, que «*a imagem de um líder autoritário e autossuficiente*» é «*uma das razões do nosso bloqueio*». Dissemos “parece estar apontado”, pois, a bem dizer, D.O. parece reconhecer, também, essa mesma disposição autoritária, na Ministra da Educação que, devido a essa disposição, conseguiu «*juntar todos os professores contra si*», o que, na perspetiva de D.O. se revelou «*inútil*» para a concretização das reformas do sistema educativo, na medida em que estas obrigam sempre a «*contar com os principais implicados*». O jornalista denuncia, então, o «*disparate tático*» do primeiro-ministro que, «*perante as adversidades*», decidiu convocar, para o fim-de-semana seguinte, «*um comício partidário de apoio ao Governo*». “Disparate”, pois tratou-se, para D.O., de uma «*confissão de fraqueza*», restando, a

²²⁷ Regra que, em jornalismo, se aplica, fundamentalmente, aos artigos de análise e de opinião, aos editoriais, podendo, ainda, ser usada em reportagens (Sousa, 2001). A peça é estruturada segundo três momentos (*ibid.*): 1) apresentação breve e clara da tese a defender; 2) Discussão do tema e argumentação; 3) Tomada de posição relativamente ao tema abordado.

José Sócrates, o apoio da «*indefectível base militante do partido*». D.O. conclui, considerando que «*um primeiro-ministro que, à indignação de professores, responde com um pedido de comparência de militantes, é um primeiro-ministro só e à deriva*».

A separar a coluna de Henrique Raposo da do “engenheiro no seu labirinto”, pode ler-se uma espécie de “eneólogo” de mandamentos da autoria de dois ex-ministros da Educação de António Guterres: Eduardo Marçal Grilo e Guilherme d’Oliveira Martins. O funcionamento discursivo do texto assemelha-se, com efeito, a um conjunto de preceitos (no caso, nove) dados ao leitor pelas duas personalidades. Discursivamente, a coerência semântica do texto é construída em torno da isotopia temática “*Escola pública e serviço público de educação*”. O texto adquire uma força ilocutória de ato diretivo e judicativo marcado, predominantemente, pelo uso do *dever* deôntico, ora no presente do indicativo, conferindo uma intenção pragmática de “ato de recomendação e exortação voltados para conteúdos proposicionais do presente-futuro” (Duarte e Pinto, 2013:38), ora no condicional, traduzindo atos de recomendação e/ou de crítica e censura para conteúdos contrafactuais (*ibid.*). Vejamos alguns exemplos:

“Mandamento” 5:

«*Não deve, porém, confundir-se escola pública e serviço público de educação, pois que este tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas, sejam estas jardins de infância, escolas básicas ou secundárias, universidades ou politécnicos.(...)*»

“Mandamento” 6:

«*(...) O Estado não deve exercer funções de regulação e, ao mesmo tempo, ser o proprietário único das escolas de direito público. Isto significa que a autonomia das escolas públicas deve ser a mais alargada que é possível, ao mesmo tempo que o sistema de governo destas escolas deve ser partilhado entre os protagonistas da escola, designadamente os professores, os pais e os representantes da comunidade em que a mesma está inserida.*»²²⁸

“Mandamento” 7:

«*(...) o Estado e a sociedade não podem deixar de desempenhar um papel determinante no funcionamento da estruturas educativas que são indispensáveis à defesa dos mais desprotegidos e dos mis frágeis. Aqueles que pretendem convencer-nos das grandes vantagens dos esquemas ideológicos que defendem o privado, apenas porque é privado, deveriam confrontar, com rigor, o que se tem passado em países de referência como os EUA ou o Reino Unido, onde as reformas recentemente introduzidas mostram a importância de salvaguardar o espaço público e o serviço público e de compatibilizar o público com o privado. (...)*»

O *não poder* surge também no presente do indicativo, assumindo um valor semântico-pragmático muito próximo da modalidade deôntica do *dever* (Duarte e Pinto, 2013) – simula a enunciação de uma lei geral (*ibid.*), como no “Mandamento” 6.

Na edição de 15 de março de 2008 (p.9), Fernando Madrinha (F.M.) resume a Manifestação de 8 de março como «*uma vitória inútil*» dos sindicatos, em particular da Fenprof que, segundo o jornalista «*liderou todo o processo*». Os professores, quais bonifrates nas

²²⁸ No texto original, existe um erro de concordância de género: «*(...) a autonomia das escolas deve ser a mais alargada possível (...)*»». O texto original continha, ainda, um pleonasmio vicioso que foi, também, por nós, corrigido: «*(...) dever ser partilhado entre os principais protagonistas da escola (...)*». “O adjectivo representa um excesso censurável, porque ‘protagonista’ significa *a priori* [‘principal personagem’].” (Carlos Seia) – Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6993/pleonasmio/> [Consultado em 13-10-2017]

“mãos” da Fenprof, viram o sindicato *mendigar* «*um sinal de cedência nos procedimentos*» e «*a sugerirem cedências inexistentes para mascarar a inutilidade da sua estrondosa vitória*». A representação do sindicato e, concludentemente, dos professores, como “*mendigos*” assume a forma de uma modalidade apreciativa que funciona, ideologicamente, através do uso figurativo da linguagem. Thompson (1998:84) designa esta estratégia por *tropo*. É a ideologia como *dissimulação*²²⁹ (*ibid.*). Tenhamos sempre presente que o processo de metaforização não é um mero jogo de linguagem – é, como refere Leite (2009:131), um verdadeiro “processo de ressignificação do real, mediado pelo jogo enunciativo do texto” ou, como, diria Ricoeur (2016:91), mais sinteticamente, “um evento de discurso”. É um “evento de discurso” que traz consigo uma tensão simbólica que a “torção metafórica” (*ibid.*) do real produz: um “excesso de sentido” (*ibid.*:80), **subalternizante**, no caso do artigo de F.M. .

Para F.M., a Manifestação de 8 de março foi, tão-somente, uma «*demonstração política de força*» que criou uma situação «*incómoda*» de que os dirigentes sindicais tentaram «*sair rapidamente*», perante a irredutibilidade das posições. O descontentamento dos professores não é atribuído por F.M., «*especificamente*» à «*dita avaliação, como [ficara] patente em inúmeros depoimentos individuais colhidos pelas televisões*». Diz F.M.:

«*Estão descontentes, claro, como muita gente noutros sectores, especialmente na Administração Pública, e inquietos com o que ouvem os sindicatos dizer acerca das avaliações.*»

O articulista ofusca completamente o caráter sócio-histórico dos acontecimentos, pela desdialética do descontentamento dos professores, visto como mais um de entre outros tantos transtornos setoriais, como um “resultado inevitável de características naturais” (Thompson, 1998:88).

O olhar sobre a “Marcha da Indignação” é, em geral, como se tem verificado, um olhar cativo das dinâmicas das relações de força e de luta do campo político, talvez porque, como escreveu Bourdieu (1989:159), a política seja “o lugar, por excelência, da eficácia simbólica”. Esta eficácia exige uma adesão ao “jogo político”, um investimento que é, ao mesmo tempo, produto do jogo e condição de funcionamento do jogo, sob pena, diz Bourdieu (*ibid.*), de os atores “correrem o risco de se verem excluídos do jogo e dos ganhos que nele se adquirem” (*ibid.*:173), designadamente das vantagens simbólicas associadas à posse de um capital simbólico.

Aqui e ali, tem-se uma visão muito frugal daquilo a que Guinote (2016:204) se refere como o “*ambiente emocional*” do acontecimento-notícia. Tem-se insistido muito na ideia da eficácia retórica do discurso ideológico através da instrumentalização da “tópica do sentimento” (Chouliaraki, 2009) e da emotividade da linguagem, enquanto elementos semióticos mobilizados para elidir as especificidades políticas e as “reflexões sobre a natureza das causas e dos efeitos” (*ibid.*:191) dos acontecimentos. O processo inverso deve ser igualmente observado

²²⁹ cf. Parte I, Capítulo 4 (4.2.).

com especial acuidade: a exclusão deliberada do *pathos* da atividade discursiva, tornando o discurso *alexitímico* (Plantin, 2011), isto é, sem referências de caráter emocional. No caso particular dos artigos sobre a “Marcha da Indignação”, trata-se de ignorar as motivações emocionais dos indivíduos, independentemente das suas filiações sindicais ou disposições ideológicas, e transformar a massa humana heterogénea que protesta numa amálgama emocionalmente indiferenciada. O objetivo é, agora, fazer sobressair as especificidades das lutas no campo político, sobrepondo-os à dramaturgia do *sentir*.

Na edição de 8 de março de 2008, o *Público*, que tem, na sua primeira página, em caixa alta, «*O dia dos professores*» apresenta, na página 5, o testemunho de três professoras com posicionamentos distintos em relação ao protesto.

Para Ana Marques, professora titular de Matemática, de 58 anos de idade e 38 de serviço, não militante nem sindicalizada, trata-se de uma «*estreia*»: «*Tenho a comunicar que nunca fui a uma manifestação*», diz. Desta vez, porém, «*não consegue ficar em casa*». Explica porquê: «*Não podemos autorizar tudo, tudo, tudo o que nos querem fazer quando vemos que não é bom – nem para nós nem para os alunos.*» Quando questionada sobre se «*vai levar algum cartaz até ao Terreiro o Paço*», ri-se e diz: «*Andámos a tentar fazer um, não sei se depois as minhas colegas da parte das artes fizeram ou não*». O artigo, assinado por Bárbara Simões, continua, em discurso direto livre, assim:

«É por estar “muito triste com medidas que têm sido tomadas sem terem sido minimamente testadas” que esta professora, que até costuma votar no PS, vai hoje para a rua. Fala de “uma grande injustiça” no processo de criação da categoria de professor titular; sabe de pessoas que ficaram a um ponto da progressão “por razões às vezes incompreensíveis”; repete que “a escola não pode ser vista, em termos de avaliação, como uma empresa”. Tem pena que as coisas tenham chegado a este ponto. E, “apesar de gostar muito de dar aulas”, no final do ano letivo vai perceber até que ponto será penalizada, se passar à reforma mais cedo. Na quinta-feira, Ana Braz não ia ver, à noite, a entrevista da ministra da Educação à RTP. “Já não consigo. O que vai dizer é sempre a mesma coisa.” Veria com bons olhos, isso sim, que nesta área os ministros viessem das escolas de ensino não superior. “Na maior parte das vezes, não têm noção do que se passa. Mete aflição. E depois querem grandes resultados. Eu tenho, no 12.º, turmas com 28 alunos, mais os assistentes, que vêm do ano anterior. Muitas vezes tenho 30 e poucos alunos dentro da sala de aula.»

Para Ana Grilo, porém, professora de Educação física com 23 anos de ensino e 45 de idade, há razões para não participar na “Marcha da Indignação”. À semelhança de muitos milhares de outros colegas, «*não poupa críticas a opções da ministra Maria de Lurdes Rodrigues*»:

«Desde o início que está “muito contra” este Estatuto da Carreira Docente. Não percebe a necessidade de criar a categoria de professor titular. Entende que arrancar com o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente a meio do ano letivo “não tem pés nem cabeça, é um absurdo”. Por tudo isto “até poderia” estar na manifestação.»

No entanto, alega dois motivos para não estar:

«Um vem de fora: “Tenho muita dificuldade em aceitar que estejamos a ser utilizados por políticos que nunca mostraram nenhum respeito por nós. Menezes já se aliou à luta dos professores, Portas também tem barafustado, mas o que é certo é que, quando estão no

Governo, fazem exatamente o mesmo. Nunca senti que houvesse lá alguém que pensasse em nós”. O outro não podia vir mais de dentro. Ana Grilo diz que não se revê nalgumas declarações que ouve a professores e sindicalistas. “Acho que devia haver mais cuidado. Somos educadores, temos de dar o exemplo. Se a ministra não nos respeita, temos nós de respeitá-la. Senão, a imagem que damos de nós também não é boa.” Esta foi a primeira vez que esta professora votou PS. “Já bati muitas vezes com a cabeça na parede, a perguntar onde é que a teria quando o fiz.»

Julieta Cristo, de 62 anos de idade, «*desistiu “por exaustão e desalento”*». Terão sido a depauperação emocional e o cansaço a levar, em 2005, a coordenadora pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa de uma escola em Coimbra a antecipar a reforma. Mas, como refere o texto de Bárbara Simões, «*mesmo não dando já aulas, desta vez não quer faltar. A “necessidade” que sentiu de se juntar aos colegas que hoje vão desfilar falou mais alto*». Essa necessidade ter-se-á imposto pelo mesmo «*espírito de revolta*» que a levara, três anos antes, a abandonar a carreira:

«Confessa que ganhou “alguma esperança” quando surgiu um Governo socialista. E por isso “a decepção foi depois muito maior, por ser um Governo socialista com políticas de direita”. As coisas “foram piorando” a vários níveis. A lista é longa, tem de ser abreviada: “Vieram as aulas de substituição, o agravamento dos trabalhos de carácter burocrático (é um horror, só estando numa escola é que se sabe), o excesso de reuniões... Ao fim do dia chegava a casa exangue, sem condições para preparar as aulas... E vieram estes governantes – tanta acusação, a instauração de uma instabilidade, de um clima de hostilidade entre professores e pais. Cheguei a um momento e disse: basta. E vim-me embora.”»

Numa reportagem de Natália Faria, na mesma edição (p. 4), o *Público* vagueou pela Escola Fontes Pereira de Melo, auscultando as sensibilidades em relação ao movimento de protesto dos professores:

«“Ainda há bocado, na sala de aula, um aluno me dizia ‘Ó professor não vá à manif que ainda vai preso’”, comenta um dos docentes. Entre os professores concentrados perto do bar, num dos intervalos as aulas, comentava-se a “visita” de agentes da PSP à escola do lado, a Clara de Resende. “Aqui não vieram, mas se viessem já tinha o BI pronto para lhes mostrar”, troça um. “Se a ideia de pôr a PSP nas escolas era desmobilizar os professores, enganaram-se bem porque ficámos todos ainda com mais vontade de ir”, concorda outra docente. As farpas que a ministra lançara durante a entrevista da véspera à RTP também suscitam comentários. Alguns azedos. “É bom que ela saiba que não temos partido por detrás. São os professores que estão indignados. Eu nem sindicalizada sou.” Quanto a nomes, nenhum professor quer vê-los no jornal. “Não vá o diabo tecê-las”...»

José Manuel Teixeira, presidente do conselho executivo, também foi ouvido:

«“Os professores estão com medo, nervosos, sentem-se desrespeitados e isso é um sentimento transversal”, lamenta este responsável. Num esforço para “diluir a tensão” entre os 140 professores da escola que dirige, José Manuel Teixeira chamou toda a gente para uma reunião, segunda-feira passada. “Era preciso serenar as pessoas...” Não é tarefa fácil para quem partilha da indignação geral. “Não consigo perceber o porquê desta pressa toda da ministra. Esta recusa em adiar o modelo de avaliação para o próximo ano letivo...”, assume. E o pior é que, entre os mais antigos na profissão, sobram os dispostos a arriscar uma aposentação antecipada. “As pessoas sentem que é preferível perder dinheiro a continuar neste filme”, comenta Teixeira.»

No recreio, estão alunos a fumar à porta e outros a passar o cartão magnético à entrada:

«Solidários com os professores? “De uma certa forma sim, porque as aulas de substituição não servem para nada”, responde Cátia Silva, 17 anos e aspirante “a educadora de infância ou

psicóloga”. No resto do grupo, mais ninguém sabe adiantar mais sobre os motivos da indignação de quem lhes ensina Matemática, Geografia ou Português.»

Parafraçando Patrick Charaudeau (2013), o visível, no discurso, nunca é a totalidade daquilo que o olho vê. Aquilo que é “visível”

“(…) é dado a ver num quadro: o quadro e o signo de reconhecimento do representado por oposição ao campo de varredura da visão. Ele testemunha a operação de recorte-substituição-mostração do mundo “que se coloca sob os olhos”, o que está distanciado no espaço e no tempo e, logo, orienta o olhar. O quadro é, ao mesmo tempo, o critério que permite dizer que se tem acesso a um mundo representado e que há marca de uma manipulação: eu não lhe mostro o que esta fora do quadro.”

Esta operação de “*recorte-substituição-mostração do mundo*” produz sempre, segundo Charaudeau (*ibid.*) um efeito de “*focalização*” que nos deve incitar a colocar questões sobre o que se encontra “*fora do quadro*”: “de onde foi capturado o mundo representado”? (*ibid.*). Estas interrogações são válidas tanto para uma fotografia publicada como para um discurso sobre um determinado acontecimento-notícia.

De um protesto de professores, visto, como sugere Pacheco Pereira²³⁰, apenas como uma “coisa” de comunistas²³¹ e de sindicatos pró-comunistas ou, na versão de Emídio Rangel, um protesto de «*pseudoprofessores que trabalham pouco, ensinam menos, não aceitam avaliações e [que se] transformaram em soldados do Partido Comunista*»²³², ou, ainda, como escreveu Rui Baptista²³³, uma “*contenda*” entre a ministra da Educação e «*duas aguerridas fações de professores solidárias na luta*» – «*uma, constituída por professores medíocres que rejeitam, à outrance, toda e qualquer avaliação por estarem habituados a uma progressão em roda livre*» que só «*beneficiou um grande número de oportunistas*» e outra, constituída «*por professores competentes que estão, apenas, contra uma avaliação*» – passamos para um lugar de adesão ao acontecimento, na perspetiva da interioridade patémica²³⁴ (Charaudeau, 2000) dos atores em cena. De um discurso marcadamente politizado, afetado pela “descorporalização da afetividade” (Puig, 2008) da “massa” anónima protestante, temos, agora, depoimentos individuais que põem em evidência um universo patémico caracterizado por *tópicos* (Charaudeau, 2000): a *tópica* da «angústia» e sua oposta, a «esperança»; a *tópica* da «alegria» e

²³⁰ *Público*, edição de 8 de março de 2008, (p. 45)

²³¹ Os «*suspeitos habituais*», como dirá António Barreto, numa crónica da edição do *Público* de 16 de março de 2008 (p. 41).

²³² *Público*, edição de 10 de março de 2008, (p. 44) – citação de Rui Tavares de um artigo de opinião de Emídio Rangel da edição do *Correio da Manhã* de 8 de março de 2008.

²³³ *Público*, edição de 8 de março de 2008, (p. 44), *Cartas ao Diretor*

²³⁴ Patrick Charaudeau (2000) prefere os termos «*pathos*», «*patémico*» e «*patemização*» ao de «*emoção*», na medida em que, por um lado, permitem filiar a Análise do Discurso na Retórica, tratada, desde Aristóteles, numa perspetiva de objetivos e efeitos, e demarcar a Análise do Discurso, se necessário, da Psicologia e da Sociologia. Charaudeau (*ibid.*) introduz a noção de *efeitos patémicos* para sistematizar a diversidade de efeitos (dor, compaixão, indignação, etc.) que um determinado ato de enunciação, com todas as suas especificidades/enquadramentos socioculturais, pode produzir no intercâmbio comunicativo. Como esclarece Puig (2008), o *efeito patémico* pode originar-se a partir do uso de palavras que descrevem emoções (e.g., horror, angústia), por meio de palavras que desencadeiam emoções (e.g., manifestação, vítimas, homicídio) ou, de forma implícita e indireta, quando a situação de enunciação providencia a informação necessária para provocar este ou aquele efeito.

sua oposta, a «tristeza»; a tópica da «traição» e sua oposta, a «lealdade»; a tópica da «revolta» e a sua oposta, a «submissão»; a tópica do «medo» e sua oposta, a «temeridade».

Na edição de 6 de março de 2008, o *Diário de Notícias* faz, na blogosfera, uma endoscopia pouco mais que superficial da tópica da «indignação» – citações curtas dos blogues “Movimento Escola Pública”, “A Educação do meu Umbigo”, “Campo Lavrado”, “Defesa da escola pública” e “Professores revoltados”. Sob o título «'Blogs' que marcam a indignação», a coluna de citações vem referenciada por algo que poderíamos batizar de *sparkler meme* modalizante, ou seja, uma ideia ou expressão que, à semelhança de uma “bengala” *sparkler*, assinala, com cintilações de pirotecnia, a excitação, a efervescência discursiva em volta de um acontecimento-notícia²³⁵. No caso, o “caráter *sparkling*” é introduzido pelo verbo “*fervilhar*”: «A discussão em torno da educação fervilha na blogosfera e já deu origem a novos movimentos». Porém, o pretense efeito *sparkling* da indignação na blogosfera parece ser, pelo menos, posto em causa por um artigo de Pedro Sousa Tavares, contíguo à coluna de citações, com o título: «O que nos distingue da Finlândia na Educação». O artigo explica, apoiado em dados do PISA de 2006, que «a retenção dos alunos é rara na Finlândia» e que «em Portugal, a reprovação continua a ser a “solução” para muitos alunos com dificuldades». O artigo interroga-se:

«O que distingue uma educação valorizada mundialmente pela sua “excelência” de um País [Portugal] que tenta recuperar de um crónico atraso em relação aos seus parceiros na não Europeia? Os meios não chegam para explicar a diferença. Em termos de percentagem do PIB gasto na educação, existe uma diferença de meio ponto percentual, inflacionada pelo facto de o PIB finlandês ser bastante superior ao nacional, mas que, ainda assim, não envergonha Portugal na comparação com outros países da OCDE. E ao nível do vencimento, se um professor finlandês ganha mais sete mil euros do que um português no início da carreira, ao longo da vida profissional um docente nacional acaba por atingir 40 mil euros/ano, inacessíveis aos colegas nórdicos.» (p. 7)

A retórica em torno do *topos* “a galinha da vizinha é mais gorda que a minha” progride com a comparação do desempenho Portugal/Finlândia no PISA: em Ciência, Finlândia em 1.º lugar, Portugal em 36.º; em Matemática, Finlândia em 2.º lugar, Portugal em 38.º; em Leitura, Finlândia em 2.º lugar, Portugal em 31.º. Comparam-se as cargas horárias dos alunos (os alunos portugueses passam mais tempo na escola), taxas de retenção e abandono (o sistema educativo português exclui mais), médias de alunos por professor (em Portugal há, em média, menos alunos por professor, mas importa considerar as diferenças de organização dos sistemas educativos), salários médios dos professores (apesar de, à entrada na carreira, um professor finlandês receber 7 mil euros mais do que o colega português, este acaba por subir mais escalões, chegando ao topo com índices remuneratórios muito mais elevados) e gastos públicos com educação (salienta-se que, para além da fração do PIB português para a Educação ser inferior, o Ministério da Educação «tem ainda o ónus de gastar mais de 90% do seu orçamento

²³⁵ Outros exemplos de *sparklers memes* podem ser, por exemplo: “a situação está explosiva”, “o debate está ao rubro”, “o debate aqueceu”.

em vencimentos) . Dito que os meios materiais não chegam para explicar as diferenças (sempre em prejuízo para os alunos portugueses), dir-se-ia que está subsumida a ideia de que a explicação só pode residir na qualidade dos recursos humanos. Perante a demonstração com dados e comparações, parece insinuar-se a pergunta: “Afim, qual é a razão da “*indignação*” dos professores portugueses, se, comparativamente, a realidade nacional é, como se vê, assim trágica?”. É que, lidas as citações selecionadas da blogosfera (incidindo, essencialmente, na constatação do novo processo de avaliação imposto pelo Ministério da Educação), os professores portugueses parecem menos indignados com a infausta realidade dos *outputs* do ensino em Portugal e mais com o agravo perpetrado pela ministra contra a sua dignidade profissional.

A “*retórica finlandesa*” exemplifica, à laia de estratégia de *marketing político*, a ideia, defendida por Roland Barthes (1970), segundo a qual a argumentação retórica, enquanto prática (técnica) social privilegiada permite aos *media* e às classes dirigentes assegurar um “processo de propriedade” (do discurso, nomeadamente), o que, como lembra Moisés de Lemos Martins (1998:118), “diz bem da natureza da linguagem: **as representações sociais são factos sociais**”²³⁶ e mesmo fatores de guerra (*polemos*), na luta pela definição legítima do mundo social”. A questão fundamental é que “ao definirmos a realidade social, estamos não só a dar conta das divisões da realidade, como **estamos também a contribuir para a realidade das divisões**”²³⁶ (*ibid.*).

«*Portugal não se leva a sério*», conclui Nuno Pacheco (N.P.) no Editorial da edição de 13 de março do *Público* (p. 42). «*A educação move-se a birras*», satiriza. Mas as “birras” não são as dos «*100 mil professores que desfilarão em Lisboa*». N.P. refere-se à atitude «*do PS que idolatra o Governo*» em recusar-se, aparentemente para não perder face, a mudar de rumo, no que tange à implementação das políticas educativas; denuncia os malabarismos retóricos do discurso político em que, por exemplo, um recuo na “caturrice” ministerial nada mais é do que uma ação de “flexibilização de soluções”, mas arremete, também, contra o oportunismo político de Luís Filipe Menezes que, diante do tom crispado de contestação ao Governo, «*já diz que está pronto para governar*», por sinal «*alheio à crise que abala o PSD*». Entre malabarismos e birras, «*o país, esse, vai perdendo tempo*».

Na mesma edição, numa das cartas ao diretor, Idalina Jorge, doutorada em Ciências da Educação, diz que «*os alunos têm de estudar*», pois, «*o país não se pode dar ao luxo de ter as crianças convencidas de que não precisam de estudar para passarem de ano*». Numa outra carta, Saulo Araújo, professor do ensino básico, aplaude a clarividência do sociólogo José Madureira Pinto, na análise da situação que se vive na Educação. Com efeito, diz o autor do texto,

²³⁶ Destaque nosso.

«Não é de interesse do Governo retratar as carências sociais [a] que o país anda abraçado, muito menos responsabilizar-se pelo insucesso e abandono dos alunos nas escolas. Pensou o Governo que a sua política educativa poderia transformar a imagem do professor como o carrasco da educação, mas foram cem mil nas ruas os que ainda acreditam que o ensino pode e deve colaborar para o desenvolvimento do país. (...) O que se vislumbra é uma escalada da desumanização e da ignorância, ditada pelos tecnocratas do poder.» (p. 42)

De novo, porém, uma das (poucas) vozes hostis, no *Público*, à “causa” dos professores, vem dizer, na edição de 12 de março de 2008, que

«A rua não é um sítio para ter razão. Na rua não valem os argumentos, valem os números, vale a presença física. Na rua, o adversário não se ouve, não existe, não conta: é referido apenas para ser assobiado, insultado, queimado em efígie. Na rua, a multidão torna-se uniforme: não se divide, não discute – não é real. A rua das manifestações é um espaço privatizado, ocupado e delimitado pelos “organizadores”, onde não se ouvem outras vozes – é a negação do espaço público democrático, que é por definição aberto e plural.» (p. 45)

Talvez haja que contrapor a Rui Ramos (R.R.), historiador, que as manifestações de rua têm uma função política, como tinham “no tempo em que os saltimbancos ocupavam os tablados de certos locais parisienses” (Balandier, 1982:73): são (contra)dramatizações que estabelecem limites às dominações, informando o poder sobre a crise de legitimidade das instituições políticas e sobre a capacidade de mobilização emocional para recuperar espaços de comunhão democrática, de identificação e de reconhecimento coletivos (Balandier, 1982; Soeiro, 2014). Esta capacidade de mobilização emocional não está necessariamente subordinada às competências militantes de organizações sindicais e/ou partidárias.

Na “rua” não se *tem razão* – na “rua”, *mostra-se a razão e a emoção*. A “rua” é uma *demonstração de razões e emoções*. A “rua” não é, em geral, e recalçando uma ideia de Daniel Dayan (2009), uma mera “ostentação”, uma “exibição” ou um tipo de *performance* política do tipo *karaoke*. A “rua” remete para argumentos racionais e emocionais mais ou menos explícitos de que a *mostração* é a prova. E mostrar é fazer, tornar visível uma *performance* que garanta a inteligibilidade do mostrado (*ibid.*). Conferir ou não razão às *razões* e às *emoções* da “rua” é uma questão do domínio da retórica política que, no seu próprio interesse, pode ou não valer-se de argumentos racionais. Aliás, como faz notar Paulo Serra (2015:144), no espaço público atual, o *logos* “vai perdendo importância, sendo cada vez mais substituído pela ficção, pelas narrativas mais ou menos míticas que têm como heróis os chefes políticos, cujo caráter se procura exaltar”.

Na “rua”, o adversário não se ouve, mas a “rua” faz-se ouvir para o adversário. O “adversário” existe e “conta”, evidentemente, caso contrário a *mostração* não faria sentido. A racionalidade sociológica obriga-nos a lembrar a Rui Ramos (e também a Miguel Sousa Tavares, que vem à boleia de R.R.) que as “multidões” são reais e, como diz Negri (2004), são *agentes sociais ativos*, não se confundindo com as “massas” (como procura fazer crer R.R.) ou com o “povo”, expressões utilizadas frequentemente com o sentido de forças irracionais, amorfas, violentas ou perigosas e, nesta medida, facilmente manipuláveis (*ibid.*). É sobre os conceitos de “povo”, produzidos por Hobbes, Rousseau e Hegel, cada um à sua maneira,

assentes na transcendência do soberano e na imagem da “multidão” como sinónima de “desordem”, “ameaça”, “guerra”, que, diz Negri (*ibid.*:15),

“(…) o pensamento da modernidade opera de uma maneira bipolar: abstraindo, por um lado, a multiplicidade das singularidades, unificando-a transcendentalmente no conceito de povo, e dissolvendo, por outro lado, o conjunto de singularidades (que constitui a multidão), para formar uma massa de indivíduos. “

III.13. «O CAPTAIN! MY CAPTAIN!» – O “CASO CAROLINA MICHAËLIS”

O Diretor não era pessoa de andar a distribuir sorrisos de graça por onde passasse. Chamou-o ao seu gabinete. Começou com ditirambos: «você é um dos nossos melhores professores, os alunos estimam-no e respeitam-no, o que é um milagre nos tempos que correm»²³⁷. Mas, logo de seguida, deu-lhe um arrocho, dizendo-lhe que não deveria fazer propaganda daquela ideia insurgente de que a única decisão séria a tomar, no que respeitava ao conhecimento da História, era se deveríamos ensiná-la de trás para diante ou de diante para trás. Máximo Afonso atirou com a albarda ao ar e revidou assim:

« (...) falar do passado é o mais fácil que há, está tudo escrito, é só repetir, papaguear, conferir pelos livros o que os alunos escrevam nos exercícios ou digam nas chamadas orais, ao passo que falar de um presente que a cada minuto nos rebenta na cara, falar dele todos os dias do ano ao mesmo tempo que se vai navegando pelo rio da História acima até às origens, ou lá perto, esforçar-nos por entender cada vez melhor a cadeia de acontecimentos que nos trouxe aonde estamos agora isso é outro cantar, há que manter sempre a corda tensa, sem quebra.»²³⁸

Feita a objeção, o Diretor capitulou, deu o dito por não dito e exclamou, fulminado: «Acho admirável o que acaba de dizer, creio que até o ministro se deixaria convencer pela sua eloquência»²³⁹. «Duvido» – respingou, ainda, Tertuliano – «os ministros são lá postos para nos convencerem a nós»²³⁹.

John Keating, professor da Academia Welton, inspirado pelas suas metodologias pouco ortodoxas no ensino de Literatura, não beneficiou do mesmo bambúrrio de Tertuliano. Foi despedido. É José Manuel Fernandes (J.M.F.) quem nos lembra, no Editorial do *Público* de 24 de março de 2008, a propósito do “caso Carolina Michaëlis”. O mote é a icástica personagem representada por Robin Williams, em *O Clube dos Poetas Mortos* (*Dead Poets Society*, 1989), John Keating, “clonado”, depois, em outros filmes, como *O Sorriso de Mona Lisa* (*Mona Lisa Smile*, 2003), com Julia Roberts no papel de Katherine Watson, uma professora de História de Arte recém-formada na liberal e prestigiada Universidade de Berkeley e igualmente heterodoxa nos métodos e nas práticas pedagógicas.

A macroestrutura textual²⁴⁰ (van Dijk, 1996) do Editorial, desenvolvida por J.M.F., poderia ser resumida na conjugação das seguintes proposições: «A mensagem de *O Clube dos Poetas Mortos* fez mal à escola portuguesa e o que se passou no Carolina Michaëlis é disso um bom exemplo».

Para que se compreenda melhor a argumentação de J.M.F., convirá rememorar, *ad causam*, os contornos do incidente. A edição do *Público* de 21 de março de 2008 resume assim o episódio, na primeira página:

²³⁷ Saramago (2014), José, *O Homem Duplicado*, p. 84

²³⁸ Saramago (2014), José, *O Homem Duplicado*, p. 84-85

²³⁹ Saramago (2014), José, *O Homem Duplicado*, p. 85

²⁴⁰ Para van Dijk (1996:43), a macroestrutura semântica corresponde à «reconstrução teórica de noções como “tema” ou “assunto” do discurso». Essa macroestrutura pode ser apreendida no(s) conjunto(s) de sequências de proposições elaboradas acerca do acontecimento-notícia.

«Aconteceu no dia 12 numa sala de aula da Escola Secundária Carolina Michaëlis, no Porto. Uma aluna, do 9º ano, a tentar recuperar das mãos da professora o telemóvel que esta lhe tinha retirado. Para isso, agarra nos braços da docente, persegue-a pela sala, grita... A cena foi filmada por um dos estudantes e foi depois colocada no *site* de partilha de vídeos You Tube. Em poucas horas foi visto por milhares e chegou às televisões. O PÚBLICO sabe que a professora só apresentou queixa uma semana depois e que alguns alunos já começaram a ser ouvidos no processo de averiguações em curso. Os sindicatos dizem que situações como esta não são assim tão invulgares, mas que, em muitos casos, os docentes não apresentam queixa por vergonha, por medo ou porque os processos disciplinares são lentos e muito burocráticos. Este caso concreto tem o peso de ter sido filmado e tornado público.»

A descrição do conflito na sala de aula complementa a força visual de três “*video stills*” da gravação partilhada na plataforma You Tube (**Figura 1.13.**).



Figura 1.13. – “*Video stills*” (Fonte: *Público* de 21 de março de 2008)

Como referem Banks e Zeitlyn (2015), a descodificação das imagens deve ir além do plano da “*narrativa interna*”, ou seja, da história (do conteúdo) que comunicam. É necessário desembaçar o contexto social e as relações sociais que enformam as imagens, no momento em que foram produzidas, ou seja, a *narrativa externa*. A análise do incidente “Carolina Michaëlis” e a argumentação de J.M.F. são urdidadas na zona de interdependência daqueles dois planos fundamentais.

O fictício colégio de Welton regia-se por quatro princípios – “tradição”, “disciplina”, “honra” e “excelência” – e era uma escola de sucesso, pois, como relembra J.M.F., «*a maioria dos seus alunos conseguia entrar nas grandes universidades americanas*». Porém, em *O Clube dos Poetas Mortos*, a “tradição” (um tópico já por nós abordado nesta tese, na ótica de Alain Renaut, Hannah Arendt e Vargas Llosa, que sublinharam os cometimentos, na modernidade, contra o quadro conceptual da tradição e a conseqüente dissolução da autoridade), é considerada obsolescente e, como explica J.M.F., proclama-se a «*superioridade dos métodos não tradicionais*». Keating, que logo na primeira aula desafiou os estudantes a tratarem-no por “*O Captain! My Captain!*”²⁴¹, «*participava nas folias dos adolescentes, pedia-lhes para “aproveitarem cada momento da vida” (Carpe diem)*» e, tal como ele próprio fizera na juventude, uma tertúlia de alunos seus reunia-se, clandestinamente, à noite, numa gruta, para celebrar a poesia, a filosofia e o livre-pensamento.

²⁴¹ “*O Captain! My Captain!*”, poema metafórico de Walt Whitman (1819 – 1892) sobre a morte de Abraham Lincoln.

«É possível» – escreve José Manuel Fernandes – «que, naquele ambiente elitista, os métodos do professor de Literatura pudessem, a prazo, caminhar a par com a disciplina que, apesar de tudo, se mantinha». Todavia, acrescenta:

«O que não é imaginável nem desejável é fazer todas as escolas à imagem do popular professor. Mas foi isso que sucedeu. Imaginou-se que se podia ensinar todas as disciplinas como ele ensinava poesia, que se podia tratar todos os alunos como ele tratava aqueles alunos de boas famílias, quis-se que as nossas escolas, tendo tempos letivos limitados, funcionassem como um colégio interno com recursos quase ilimitados. Por fim, **pediu-se a todos os professores para serem tão geniais como o professor Keating**²⁴² (...).»

A cambulhada discursiva sobre o incidente terá sido prejudicada, segundo J.M.F., por «duas polarizações artificiais»: uma, centrada no «grau de responsabilidade da professora» e outra, na confusão (que Arendt muito se esforçou por dilucidar, diga-se de passagem) que empesta o debate «sobre se “mais autoridade” equivale a “autoritarismo”». J.M.F. recentra o problema nos seguintes termos:

«Na verdade, se olharmos para os lemas da tal escola de Welton – tradição, disciplina, honra, excelência – verificamos que nela a “autoridade” não era um valor em si mesmo. **A fidelidade à tradição garantia que não se estava a “inventar a roda” todos os dias, exatamente o contrário do que tem sucedido no nosso sistema educativo**²⁴². O princípio da disciplina não requeria um vigilante em cada corredor, antes resultava do equilíbrio entre a existência de normas conhecidas e a percepção de que cumpri-las ajudava a obter melhores resultados. E por aí adiante, valendo a pena recordar que valores como a honra e a excelência raramente são os mais apreciados fora e dentro das nossas escolas.»

Valerá a pena recordar o que Arendt (2006) escreveu acerca do motivo da “confusão” que corrompe a intenção (ou a falta dela) de estabelecer distinções claras entre conceitos. O motivo, de natureza política e cultural, estará ancorado no tal *relativismo narcísico* que quer fazer crer que “as distinções só fazem sentido na medida em que cada um de nós tem o direito de «definir os seus próprios termos»” (*ibid.*:109). Arendt (*ibid.*) pergunta, então:

“(…) este curioso direito, com o qual concordamos sempre que temos de lidar com assuntos de importância – como se, na verdade, coincidissem com o direito à nossa própria opinião – não será já um indício de que termos como «tirania», «autoridade», «totalitarismo» perderam pura e simplesmente o seu sentido comum, ou de que deixámos de viver num mundo comum onde as palavras que partilhamos possuem um sentido indiscutível, e isso de tal forma que, para não sermos condenados a viver verbalmente num mundo totalmente desprovido de sentido, concedemos, a cada um, o direito de retirar para os seus próprios universos de sentido, apenas lhe exigindo que mantenha a coerência dentro da sua própria terminologia privada?”

Se a autoridade é frequentemente confundida com alguma forma de poder ou violência – esclarece Arendt (*ibid.*) – é porque a autoridade exige sempre obediência. Contudo,

“(…) a autoridade exclui o uso de meios exteriores de coação; quando se usa a força [no poder autoritário], isso significa que a autoridade falhou. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão, já que esta pressupõe uma paridade e funciona através de um processo de argumentação. Quando se utilizam argumentos, a autoridade é deixada em suspenso. (...) Assim, se temos de definir autoridade, esta é algo que se opõe tanto à coação pela força como à persuasão mediante argumentos.” (*ibid.*:106-107)

²⁴² Destaque nosso.

Outra mistificação consiste em fazer equivaler “perda da tradição no mundo moderno” a “esquecimento do passado”, diz Arendt (*ibid.*). Mistificação, porque – clarifica – “tradição e passado não são a mesma coisa, como os crentes na tradição, por um lado, e os crentes no progresso, por outro, nos desejavam fazer crer” (*ibid.*:108). Arendt não ignora o caráter dual da “tradição”. Com a perda da tradição, perde-se “o fio que nos guiava em segurança pelos vastos territórios do passado”(*ibid.*). Não obstante, esse fio era, simultaneamente, “a corrente que amarrava cada geração a um aspeto predeterminado desse mesmo passado” (*ibid.*). Contudo, negar “uma tradição seguramente ancorada” (*ibid.*) comportaria grandíssimos riscos: a dimensão do passado na sua plenitude periclitaria e correríamos o perigo de *esquecer*. Resultaria daí que

“Um tal esquecimento significaria que, humanamente falando, nos veríamos privados de uma [outra] dimensão: a que dá profundidade à existência humana. Porque memória e profundidade são a mesma coisa, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelos homens senão por meio da recordação.” (*ibid.*)

Não será a ilusão de se estar a “inventar a roda” todos os dias, no sistema educativo português, um forte indício de uma degenerescência da prática de “recordar”, senão mesmo de uma *bancarrota (fraudulenta?) da memória?*

A diagnose que J.M.F. faz da conjuntura denuncia várias outras mistificações:

«O que nelas [nas escolas] está a suceder não é, ao contrário do que se quer fazer crer, uma consequência da massificação do ensino: é uma consequência de termos um sistema público altamente centralizado, que desresponsabiliza (quando não humilha) os seus agentes e que, ao negar aos pais o real direito à liberdade de ensino, também os afasta da participação nas comunidades escolares. O que está a suceder é uma consequência de se ter pensado que a escola democrática era uma democracia igualitária, sem lideranças nem hierarquias. O que está a suceder é uma consequência de se tender a olhar para os alunos como vítimas, ou até como “adoráveis bons selvagens” cheios de potencial. A autoridade, na sala de aula como em qualquer grupo social, ou se tem ou dificilmente se “decreta”. É por isso que o problema não está na autoridade abstrata do professor, mas nas regras existentes na escola (é fantástico como nunca ouvimos falar disto e só nos referem leis gerais ou pomposos “projetos educativos”). Havendo regras que tenham dado boas provas (daí valorizar a tradição), pode haver disciplina, existem condições para exigir comportamentos justos (e dirigentes honrados) e procurar a excelência.»

Segundo J.M.F., *«tudo indica que nem regras claras existiriam [na escola], apenas o tal “estatuto do aluno” que só complica a vida dos professores»*. *«Basta pensar»* – diz – *«que se aquela professora tivesse optado por mandar a aluna para a rua teria de garantir que esta iria para uma sala de estudo, adequar o plano de trabalho do aluno e comunicar ao diretor de turma, tal como prevê o ponto 2 do art.º 30 dessa celerada lei»*. Portanto, *«ninguém pode surpreender-se com o caos nem responsabilizar a professora»*.

Num artigo de opinião da edição de 22 de março de 2008, Vasco Pulido Valente (V.P.V.) refere que a caterva de comentadores que se pronunciaram sobre o caso não terão apontado o dedo aos verdadeiros culpados por aquilo a que chama *«a profunda corrupção da escola pública»*. A V.P.V. não *«cheira que a aluna do telemóvel bata habitualmente nos pais*

como bateu na professora». Vasco Pulido Valente prefere não “acreditar” que a aluna «goze em casa da impunidade de que goza na escola»:

«Na escola não lhe podem responder bofetada a bofetada. Não a podem em definitivo pôr fora do sistema de ensino (exceto com a aprovação pessoal do ministro). Não a podem sequer fazer perder o ano por faltas.»

Não fora o arriscado “ato de fé” («*não acredito*») de V.P.V., que o livra, pelo menos, do afogo da perda dos grandes fundamentos do mundo (Arendt, 2006) – um feito que merece ser acoitado com magnânima deferência – dir-se-ia que o autor do artigo aceita, na ingenuidade encenada da sua retórica, um entimema²⁴³ suspicaz: “Os filhos, em geral, não batem nos pais, logo não batem nos professores” (subentendo-se que os filhos que não batem nos pais não batem nos professores). Quem garante a V.P.V. que, em casa da aluna, não lhe respondiam bofetada a bofetada?

Certo é que, e em linha com José Manuel Fernandes, na atual escola, «*não há melhor ambiente para um tiranete*». «*É a lei da rua*», afirma V.P.V. «*Em última análise*» – conclui – «*é a lei da violência*». E os verdadeiros responsáveis por este ambiente nas escolas são os «*ministros que, desde Veiga Simão (um homem nefasto), Roberto Carneiro e Marçal Grilo arrasaram no ensino do Estado a autoridade e a disciplina e o tornaram na trágica farsa que hoje temos*».

Rui Tavares (R.T.), reagindo às tendências da açougada discursiva e argumentativa em torno do caso, escreve, na edição do *Público* de 24 de março de 2008, a sua imensamente subversiva «*Crónica sem dor*», com o subtítulo «*Autoridade, autoridade*». Só o paratexto (o título, em particular) antecipa o estilo daquele que, em termos discursivos, é, do nosso ponto de vista, um dos textos com maior força ilocutória e retórica de entre os muitos a que acedemos.

R.T. começa por dizer, simplesmente, que “tem uma ideia” e, com esta declaração aparentemente anódina, materializa uma hipotética dramatização, extraordinariamente eloquente, introduzindo elementos intertextuais bíblicos:

«Pegamos naquela aluna indisciplinada do Porto que brigou com a professora por causa de um telemóvel, fazemos um círculo em torno dela com todos os comentadores, políticos, espectadores e treinadores de bancada, e apedrejamo-la. Assim uma coisa de Antigo Testamento, mas com um toque moderno: em vez de pedras, usamos os nossos telemóveis. Depois, filmamos tudo e pomos no You Tube. Que tal vos parece? Um pouco exagerado, talvez? Se não resultar, fazemos o mesmo à professora, depois aos pais e, finalmente, à ministra.»

R.T. prossegue com uma presunção proposicional de cariz catastrofista, porventura exprimindo um pessimismo radical: «*Como sabemos, este caso de indisciplina é um sinal do fim dos tempos*». E continua, num registo transtextual (Charaudeau e Maingueneau 2005) de paródia: «*Mas se arranjarmos uns bodes expiatórios, talvez a coisa se arranje*». Rui Tavares traz, então, a campo, um aspeto mal e parcamente aprofundado nos debates que parodia: a

²⁴³ No sentido aristotélico, trata-se de um silogismo fundado em premissas inseguras, apenas prováveis (Charaudeau e Maingueneau 2005).

relação dos professores com os novos *media* e os efeitos da omnipresença destes na **privacidade da sala de aula** – uma ideia, para nós, fundamental, e que raramente é examinada. R.T. diz o seguinte:

«Antigamente, claro que não era assim. Pelo menos, antes do século IV d.C., quando São Cassiano de Ímola, mártir dos professores, foi apunhalado pelos seus próprios alunos com os estiletos de metal que eram usados para tirar notas (em tabuletas de madeira cobertas com uma película de cera, porque o pergaminho era caro e o paio raro). Dos estiletos de metal aos telemóveis, os novos *media* têm sido inimigos dos professores, pelo menos até estes aprenderem a usá-los a seu favor. E porquê? Porque o professor precisa da atenção dos alunos, uma e indivisa, na sala de aula. Essa é a melhor maneira de dar aulas e mesmo a única: ainda não inventaram outra. O pesadelo de um professor é “perder” uma turma, aluno a aluno, fila a fila, quando todos se distraem e não há maneira de estancar aquela vaga. Hoje há mais motivos de distração, e amanhã haverá mais ainda, valha-nos São Cassiano.»

Rui Tavares fala em “motivos de distração” e José Manuel Paquete de Oliveira (2017) escreveu sobre as condições para o exercício da cidadania num mundo configurado por esses “motivos de distração”. Recobrando as reflexões de Stefano Rodotà²⁴⁴ acerca dos perigos (do mundo “prefigurado por Orwell”) que ameaçam o exercício dessa cidadania, Paquete de Oliveira destacou os “sete pecados mortais da era digital na cidade eletrónica” (Oliveira, 2017:237) estatuídos por Rodotà: «1) o agravamento das desigualdades sociais; 2) a excessiva comercialização de uma complexa mercadorização; 3) o risco da perda da privacidade; 4) a desintegração do sentido comunitário e coletivo devido à prevalência de individualismos exagerados; 5) o equívoco de plebiscitos instantâneos confundidos com uma maior participação dos cidadãos na democracia; 6) um aumento da possível tirania de quem controla os acessos, onde o perigo pode vir já não do «Big Brother», mas dos «Small Brothers»; 7) a perda do valor do serviço público e a diminuição da responsabilidade social».

É de «Small Brothers», da devassa da privacidade (da sala de aula) e, em em última instância, das condições para o exercício da cidadania que urge falar, também, a propósito do incidente ocorrido na escola secundária do Porto e de muitos outros semelhantes. A aluna indisciplinada é, afinal, uma “Small Brother”, assim como todos os colegas que filmaram as peripécias na sala de aula e as publicitaram nas plataformas digitais. A publicitação nas plataformas digitais foi, apenas, mais uma acha na “fogueira” que já arde naquela “esfera íntima total” de que fala Daniel Innerarity (2006), mas, também, Arendt (2007) e Richard Sennett (2011), com argumentações sobreponíveis. É nessa “fogueira” que “ardem” a privacidade da sala de aula e a autoridade dos professores, em particular a autoridade daqueles que, seduzidos pelos decretos ministeriais inspirados na mensagem de *O Clube dos Professores Mortos* (como lhe chama José Manuel Fernandes, no Editorial que perscrutámos atrás), atreveram-se a imitar a ficção, desafiando o relevo da realidade distópica à sua volta.

Rui Tavares distingue, porém, dois tipos de autoridade:

²⁴⁴ O primeiro capítulo do livro *Tecnopolítica*, de Rodotà (2000), inicia-se com a questão interpeladora: “Qual é o destino da democracia, em tempos em que as tecnologias de informação e da comunicação redesenham os lugares da política, destroem limites, negam os próprios vínculos do espaço e do tempo e criam novas subjetividades?” (*ibid.*:7)

«(...) a do medo (medo da violência, nomeadamente) e a do reconhecimento. (...) A autoridade pelo medo, “responder bofetada a bofetada”, como sugere Vasco Pulido valente, é precisamente o que falhou no episódio do Porto: a professora tentou puxar mais do que a aluna, que tinha o dobro do seu tamanho. O programa pulido-valentiano não aguenta hoje dois minutos numa sala de aula, e no passado só funcionava integrado numa cadeia com vários elos: tinha-se medo do professor, do pai, do marido, da tropa e da PIDE. A autoridade pelo reconhecimento está também em maus lençóis. O mundo exige-nos atenção de demasiados lados e o professor está no lado mais fraco. Mas isto não é o fim dos tempos. É, apenas, o princípio de tempos novos.»

Para R.T., hélas, a solução não está em «gritar por mais autoridade». Propõe que, nestes “novos tempos”, que exigem «turmas menores, não ultrapassando 20 alunos», «cacifos para deixar os telemóveis à entrada», «mais professores e funcionários» e «intercomunicadores nas salas», os alunos indisciplinados sejam punidos «com a única coisa que, hoje em dia, mete medo: o aborrecimento»: «Proponho aborrecê-los em turmas ainda menores, orientadas por dois professores, até que prestar atenção seja a única coisa interessante a fazer naquela sala.»

Dizemos nós, agora, que o programa “rui-tavariano” também não aguentaria, hoje, um minuto sequer numa sala de aula. Uma “Carta ao Diretor” de João Cerqueira (Doutorando em História da Arte), publicada na edição do *Público* de 26 de março de 2008, explica porquê:

«Fui professor num liceu. Tentei tudo o que aprendi no estágio pedagógico, mais o bom senso, para tentar motivar e conseguir ensinar (...). Mas dar uma aula com toda a gente a falar é tarefa impossível; pausa, recomeço, tentativa de motivação e... a campanha toca. A aula não existiu. Acabei a ser ameaçado, insultado, o carro riscado. Não fui o único: uma funcionária com idade para ser avó de dois dos meus alunos, por estes foi agredida. E aplicaram-lhes uma pena de aborrecimento: uma tarde na biblioteca. Regressaram no dia seguinte, trocistas, saudados pelas colegas, com evidente sentimento de gozo. Tentei discutir o assunto na turma e recebi como resposta: “Não nos acontece nada.” Eis algo que nenhum aluno deixa de aprender na nossa escola: “Sou impune.”»

Numa sociedade “consumista-hedonista-neo-individualista” (Lipovetsky e Serroy, 2014), “uma tarde na biblioteca” não constituirá, decerto, um “aborrecimento”. Pelo contrário, será, apenas, mais um dos muitos “motivos de distração” de que falava Rui Tavares, de tal forma que, satisfeito o desejo cirenaico, os transgressores, sem dilacerações de consciência maiores, acabarão por proclamar o triunfo da desobediência espetacular, instigada pela lógica narcísica que não reconhece a autoridade, e aplaudidos como heróis da tribo. E quanto mais aplaudidos, “mais as suas relações sociais se tornam «fratricidas» e associas» (*ibid.*:101).

Refletindo a dificuldade dos jornalistas em delimitar a crise de autoridade dos professores como um epifenómeno de um processo muito mais global, senão mesmo civilizacional (*ibid.*), com origem política, como refere Arendt (2006)²⁴⁵, o Editorial da edição do *Diário de Notícias* de 21 de março de 2008 refere-se ao caso, de forma algo simplista,

²⁴⁵ Segundo Arendt (2006), o declínio mais ou menos dramático de todas as autoridades tradicionais foi o pano de fundo para a ascensão de movimentos políticos empenhados em substituir os sistemas partidários e para o desenvolvimento de totalitarismos. O sintoma mais significativo da crise, indiciador da sua dimensão e gravidade foi, na ótica de Arendt (*ibid.*:106), o facto de “ela ter-se espalhado para áreas pré-políticas como a puericultura e a educação, onde a autoridade, no seu sentido mais lato, fora aceite como uma necessidade natural, exigida, obviamente, tanto por razões naturais (a dependência das crianças) como por razões políticas (a continuidade de uma civilização estabelecida, que só pode ser garantida se os recém-chegados forem guiados através de um mundo pré-estabelecido onde, ao nascer, são como estranhos).”

sustentando que a crise é mesmo «*uma baixa colateral da democratização aberta pelo 25 de abril que massificou o ensino e dilatou a escolaridade obrigatória*», mas não só:

«É também consequência de uma mudança brutal na relação de forças no interior das famílias, onde os pais passaram a girar em torno dos filhos. Durante séculos, crianças e adolescentes contribuíram para a economia familiar, guardando rebanhos ou apanhando batatas. A Revolução Industrial atirou-os para as fábricas e as minas. Até que, no século XX, foram inventados o conceito de infância, o ensino obrigatório e a igualdade dos sexos que levou à entrada maciça das mulheres num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, em termos de horário de trabalho. Sem tempo e disponibilidade de espírito para educar os filhos em casa, os pais mimam-nos para os recompensar da pouca atenção que lhes dispensam. O resultado de tudo isto é que nunca os filhos foram tão ociosos e adorados – e uma boa parte deles tão mal educados como a aluna do Carolina Michäelis que se virou à professora. Como sobram para a escola as consequências nefastas do défice de educação que os alunos recebem em casa, é fundamental e urgente a adoção de medidas duras que ajudem a restabelecer a autoridade dos professores nas salas de aula.»

Concedendo no muito mascado argumento da “indisponibilidade de tempo e de espírito”, não podemos, contudo, deixar de nos interrogar, como fez Gabriel Mithá Ribeiro (2003), no seu testemunho enquanto professor, sobre até que ponto o referido argumento não é, em certa medida, uma “construção cultural que iliba os pais das suas responsabilidades e que os incapacita de inventar tempo para os filhos ou de usarem de forma qualitativamente mais útil o pouco tempo de que dispõem” (*ibid.*:152).

O Editorial sugere «*uma punição exemplar para a aluna*» e remata com uma recomendação final (que não justifica de todo): que os professores não repitam «*alguns dos comportamentos da última manifestação*». A exortação, que faz lembrar um pai de dedo em riste, parece conter uma mensagem subliminar: “*O exemplo vem de cima! Deem o exemplo! Façam-se respeitar!*”

Já aqui dissemos que a “rua” é um espaço matizado por interações complexas de razões e emoções (e de sentimentos) e que, como escreveu António Damásio (2017:163), “as pulsões, as motivações e as emoções têm, com frequência, algo a juntar ou a retirar às decisões que, na nossa imaginação, parecem ser puramente racionais”. A ativação das respostas emotivas é, como explica Damásio (*ibid.*), desencadeada pela maquinaria dos afetos que influencia “comportamentos que, segundo poderíamos pensar, na nossa inocência, seriam unicamente controlados pelos componentes informados e discernentes da nossa mente” (*ibid.*). Se a “rua” se transformou no tal “lugar flutuante e polivalente afetado de «delírio cool»”, em que as emoções e os sentimentos sobrepujam as razões, isso deve alertar-nos (é esta, pelo menos, a tese de António Damásio, que subscrevemos) para a necessidade de reconhecer a importância das interações favoráveis e desfavoráveis de emoções, sentimentos e razão, “se quisermos compreender os conflitos e as contradições que afligem a condição humana, desde os dramas pessoais até às crise políticas” (*ibid.*, contracapa).

Não obstante, o déficit no exercício de autoridade dos professores também está relacionado com as vulnerabilidades da própria cultura profissional que se instalou no corpo docente e pelas quais se alimenta o fenómeno da “indisciplina”.

Gabriel Mithá Ribeiro (2003) agregou essas vulnerabilidades naquilo a que chamou “*o pavor dos professores ao exercício da autoridade*” (*ibid.*:68). Na origem desse “pavor”, estarão os efeitos e constrangimentos perversos das correntes pedagógicas fundadas no domínio ideológico do «*ensino centrado no aluno*» que, segundo Mithá Ribeiro (2003; 2004), criaram a “ilusão bem fundamentada” (como diria Durkheim) da “*parceria* ou da *irmandade* entre professores e alunos”, no seio da qual tudo está em aberto, tudo pode ser negociado, como forma, inclusivamente, de prevenir e resolver os problemas. É aqui, diz Mithá Ribeiro (*ibid.*), que reside a fraqueza incunabular dos professores que os predispõe para uma “tendência para a demissão do seu papel de liderança”. Esta tendência será conseqüência da exacerbação de um sentimento de culpa e da autoflagelação por todos os males que afetam o ensino e, não raras vezes, da real falta de apoio institucional (nomeadamente dos próprios órgãos de gestão da escola). Afinal, quando tudo se centra no aluno, aos professores não resta senão atos constantes de contrição pelos sucessivos fracassos do ensino. Gera-se, desse modo, conclui Mithá Ribeiro (*ibid.*), uma inércia na cultura profissional docente aureolada por uma espécie de identificação emocional do tipo “síndrome de Estocolmo”:

“(…) não há prisioneiro que, de tanto conviver com os seus carrascos, não acabe por ter alguma compaixão por quem o tortura, numa atitude muito cristã: «Pai, perdoa-lhes, porque eles não sabem o que fazem!»” (Ribeiro, 2003:68).

Mithá Ribeiro (2003; 2004) vai mais longe. O problema da indisciplina é, também, um efeito pernicioso do apriorismo imprudente, excessivamente sublimado, que fez entrar a família e a comunidade na escola, tornando-a numa *no man’s land*, disputada por tudo e todos. Esse apriorismo tem subjacente a ideia de que a Escola e, portanto os professores, já não são capazes – seja por falta de competência, de interesse, comodismo ou por razões corporativas – de dar um rumo à instituição escolar. Sobreveio daí o discurso demagógico de aprofundar a relação escola-família-comunidade, com o inevitável enfraquecimento da influência do corpo docente. A Escola tornou-se, então, numa nova *ágora* que, à semelhança do que sucedera na Época Clássica, acabou por se transformar num espaço caótico, devido ao acúmulo de entropia gerado pela miríade de *agentes* e *discursos* colonizadores, muitas vezes discrepantes e parasíticos. Nessa nova *ágora*, todos os atores (incluindo os professores), compelidos pela sua lógica de autorreferencialidade, “gritam mais alto”, para ver quem tem razão.

Tendendo a confundir-se, em tudo, com a comunidade, a Escola perdeu especificidades que lhe permitiam isolar dimensões da vida escolar particularmente importantes como condição *sine qua non* do sucesso educativo, nomeadamente nos domínios relacionados com a avaliação e com a regulação de comportamentos. **A Escola perdeu privacidade.** A sua *intimidade* define-

se, agora, por um *critério inclusivo*: o ponto de partida são as obrigações de colaboração e de responsabilidade partilhada com outros atores (Innerarity, 2006). O objetivo último é “servir o aluno”, tendo por base um modelo *assistencialista, ortopédico* (Imbert, 1992), que, em vez de autonomizar e capacitar, promove mais uma *cultura do cuidar*. É o uso patológico (Figueiredo, 2007) desta “*cultura do cuidar*”, disfarçada de “ação de resgate e salvamento” (*ibid.*:24) da sociedade que tende a corromper as crianças, que transforma a sala de aula num prolongamento, por assim dizer, da sala de estar, e o professor numa extensão identitária do pai ou da mãe. A Escola confunde-se com o mundo. Mas, como escreveu Arendt (2006:199), “a Escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo”; ela “é, antes, a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e do mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo” (*ibid.*).

Na edição de 25 de março de 2008 do *Diário de Notícias*, João Miguel Tavares (J.M.T.), a propósito de uma birra da filha mais velha de três anos de idade, resume, num bordão linguístico corrente, os efeitos malfazentes desta “*cultura do cuidar*”. Diz J.M.T. que «*as criancinhas transformaram-se em flores de jarra às quais parece mal tocar até com um dedo*». Na sua crónica, o jornalista conta que fora repreendido, publicamente, quando, na condição de pai, procurava exercer a sua autoridade:

«Há um ano, estava no centro comercial Colombo e a minha filha mais velha desatou numa gritaria desalmada (...), uma daquelas birras olímpicas que, antes de termos os nossos filhos, acreditamos, ingenuamente, que só acontecem aos filhos (mal educados) dos outros. Tentei fazer como os árbitros de futebol: isolar o jogador para o punir disciplinarmente. Puxei-a para um canto, encostei-a à parede e tentei acalmá-la. Só que ela continuava a espernear e a gritar pela mãe, como se eu fosse o Jack Bauer em plena sessão de tortura, procurando saber, a todo o custo, onde estava a ogiva nuclear. Então, uma senhora dos seus 60 anos aproximou-se, esbaforida, a berrar “você é mau pai, você é mau pai”, dizendo-me para largar a criancinha e deixá-la ir ter com a mãe, senão chamava a polícia. A sério.»

Oscilando entre uma modalidade epistémica e deôntica do discurso, com valor de certeza, J.M.T. afirma, em tom imperativo: «*Já é hora de acabar com o mito do bom rebelde*». E acrescenta:

«As crianças não são seres angélicos que o mundo corrompe. São bicharocos nem sempre encantadores, muitas vezes cruéis, que têm de ser educados para a vida e para se comportarem devidamente em sociedade. Alguém se esqueceu de fazer esse trabalho com aquela miúda do Porto, dez anos atrás. Tão simples – ou tão complicado – quanto isso.»

Alinhado com J.M.T., Miguel José Júdice refere-se a «*trogloditas de várias idades, selvagzinhos habituados a que tudo lhes seja tolerado, impunes e com sensação de impunidade, apoiados por psicólogos entontecidos e com teorias desculpabilizadoras, mal-educados e habituados à violência*»²⁴⁶. E a Escola «*pactua demasiado com esta bandalheira*»²⁴⁶:

²⁴⁶ *Público*, edição de 28 de março de 2008 (p. 49)

«(...) a pretensa origem social dos problemas, a tese peregrina de que os problemas são “pontuais”, a falta de coragem dos responsáveis, o facilitismo e a convicção de que não vale a pena tentar lutar contra isto, tudo se acumula para que o sistema esteja a degradar-se cada dia mais. (...) Em cada ano que passa sem que se crie disciplina, rigor e hábitos de trabalho nas escolas, a degradação acentua-se. A desmotivação dos professores, a convicção dos jovens de que nada lhes pode ser pedido, a diminuição dos graus de exigência estão a destruir o futuro e a consolidar um ciclo vicioso de degradação. (...) É preciso também que os professores alterem a sua forma de enfrentar este tipo de problemas. O facto da professora ofendida por causa do telemóvel só ter participado depois dos factos surgirem no YouTube é sintomático: quantos professores preferem não fazer ondas, pactuar com a indisciplina, aceitar a anarquia, ceder ao medo e aos selvagens, em vez de os denunciar? E os conselhos diretivos também têm de mudar de vida. É inadmissível que prefiram silenciar as queixas de professores, funcionários e outros alunos, refugiando-se na estúpida teoria de que são situações pontuais, que se não pode criar alarme social, que são coisas de crianças, que o problema é da sociedade.»²⁴⁶

De vítimas propiciatórias a cúmplices – duas faces da mesma moeda. A transição de papéis resultará de um processo de acomodação gradativo que impede os professores de tomar consciência de que se estão a tornar “*sapos cozidos*” (Goleman e Cherniss, 2001). A metáfora é útil para ilustrar o que sucede, por exemplo, em relações abusivas, não obstante verificar-se que o comportamento real dos sapos não corresponde exatamente ao descrito na metáfora. Diz-se que se colocarmos um sapo diretamente em água a ferver num recipiente, ele saltará imediatamente para fora deste, como mecanismo instintivo de defesa. Porém, se o sapo for colocado em água fria e aumentarmos gradualmente a temperatura, o anfíbio ajustará progressivamente os seus processos regulatórios e acabará cozido, ou seja, morto, pois terá despendido todas as suas energias na adaptação ao meio e não conseguirá saltar.

O comentário do psicólogo clínico e psicanalista Eduardo Sá, na edição de 22 de março de 2008 do *Diário de Notícias*, diz muito acerca dos “extravios e excessos” (Figueiredo, 2007) discursivos da “*cultura (científica) do cuidar*” que produzem, na relação professor-aluno, “uma especularidade narcísica em que se instala a dependência diante da atenção e da aprovação alheia” (*ibid.*:20):

«“*Quem tutela esta área tem de perceber que as crianças estão sujeitas a um enorme stress, a aulas de hora e meia, com apenas dez minutos de intervalo e não têm sequer espaços para libertar a tensão*”. A isto junta-se, ainda na visão de Eduardo Sá, o problema de se juntar alunos problemáticos na mesma sala. Para o psicólogo infantil, um professor é um bem de primeira necessidade, que tem de ser protegido. Quando um estudante o maltrata “isso é sinal de que é uma criança em risco, com problemas em casa, e tem de estar a cargo de uma comissão de acompanhamento.”»

Este é o tipo de discurso que sistematicamente passiva (no sentido eletroquímico do termo) o professor, como se este fosse feito de metal protegido por uma película oxidante capaz de aumentar, *in perpetuum*, a sua resistência à “corrosão” do meio envolvente e de lhe aumentar a “durabilidade”: o aluno pode ter problemas em casa, mas o professor nunca tem problemas; o aluno está sujeito a um enorme *stress*, mas o professor é uma espécie de *grape ball stress relief*

capaz de absorver todos os impactes sem se dilacerar; o aluno é um ser frágil, mas o professor é *Real Steel*²⁴⁷.

«Neste tipo de situações» – diz Eduardo Sá, em tom imperioso – «o professor tem, desde logo, de se dar ao respeito. Depois de avisar o aluno, só tem de chamar as autoridades da escola e não fazer justiça pelas próprias mãos».

Mas, “dar-se ao respeito” implica que a Escola seja menos uma “comunidade” e mais uma “sociedade” (Meirieu, 2004). Como refere Rui Pena Pires (2012), as comunidades caracterizam-se por se constituírem como grupos de pessoas entre as quais prevalecem relações de interdependência mais fortes, intensas e personalizadas (afetivas) do que entre cada uma dessas pessoas e as que lhes são exteriores. Uma sociedade define-se pela existência de regras institucionais e interacionais, contratualizadas por consenso, que lhe conferem um mínimo de coerência e de estabilidade (Costa, 2009). Os processos de comunitarização conduzem ao fechamento dos sistemas de relações sociais (Pires, 2012). Tem razão Philippe Meirieu (2004:42), ao afirmar que

[quando esse fechamento]”é ideológico, a homogeneidade torna a escola um lugar de confinamento; quando é sociológico, um gueto; quando é psicológico, um casulo acolhedor; quando é intelectual, um lugar depauperado onde não se apreende as coisas de outra maneira. O comunitarismo, em todas as suas formas, mata a escola e destrói a própria possibilidade de construir uma comunidade secular.”

Convirá, entretanto, desfazer a confusão entre *autoridade e competências do professor*:

“Ainda que haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!». [Mas] sabemos como as coisas hoje estão no que diz respeito à autoridade. Seja qual for a atitude de cada um de nós relativamente ao problema, é óbvio que a autoridade já não desempenha nenhum papel na vida pública e privada (...) ou, no melhor dos casos, desempenha um papel altamente contestado.” (Arendt: 199-200)

O grande perigo decorre de se retirar a autoridade da vida política e pública, criando-se na educação, segundo Arendt (*ibid.*), uma ambiguidade insustentável:

“ (...) isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo, [mas] também pode querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer.”

Regressando ao infame episódio “Carolina Michäelis”, na edição de 25 de março de 2008 do *Diário de Notícias*, um SMS enviado à redação do jornal por um leitor (Amadeu Garcia) põe o acento nos efeitos concretos da *sedução da ideologia tecnofílica* (Lipovetsky, 2013; Lipovetsky & Serroy, 2014) nas sociedades contemporâneas:

²⁴⁷ Filme de Shawn Levy, de 2011, cujo argumento remete para um futuro em que a luta entre robôs é um desporto muito popular.

«Uma vez em miúdo fugi de casa. Durou menos de dez minutos, esta minha aventura. Não tinha dinheiro, nem telemóvel, nem prestígio. Hoje tudo seria diferente... Com a mesma idade, teria tudo aquilo e muito mais. Sentiria a ilusão de ser adulto e independente. Nenhuma professora se atreveria a tirar-me o maior símbolo desta bela ilusão. Esta é a grande diferença.»

Continuando a manifestar uma tendência para a tabloidização²⁴⁸, o *Diário de Notícias* procurou “mostrar” o «**Confronto passo a passo**» – assim intitulou a coluna –, na sua edição de 21 de março de 2008, numa tentativa de materializar, por palavras, um “efeito estético do real cru”. O texto lembra o guião de uma peça de teatro bufo, reproduzindo a ação e os diálogos enriquecidos com didascálias várias:

Aluna agarra a professora pelas roupas para poder chegar ao telemóvel.

“Senta-te imediatamente”,
diz a professora que, depois, tenta escapar por entre as mesas.

“Dá-me o telemóvel... dá-me o telemóvel... Não lhe quero faltar ao respeito...”,
bera a aluna. “Dá-me o telemóvel jáaa!!!!”, diz, a gritar.
(ri-se na cara da professora)

“Senta-te”,
diz a professora em tom mais baixo.

“Eh pá, dá-me o telemóvel!”,
diz a aluna, agarrando-a pelo braço.

“Sai da frente!”,
exclama o aluno que está a filmar.

Professora dirige-se para o quadro. A aluna vai atrás e as duas envolvem-se numa luta em que a aluna tenta, desesperadamente, retirar o telemóvel da mão da docente que, por sua vez, tenta, desesperadamente, chegar à porta da sala de aula.

“Dá o telemóvel...dá-me o telemóvel!!!!!!!!!!”
- aluna entra em histeria, a agarrar a professora.

Dois minutos depois, os colegas intervêm e tentam tirar a aluna de cima da professora.

“Ó Rui, Ó Rui...sai daí!”
diz o “realizador” ao colega que tenta interromper a luta.

“Ó gorda...Ó peixona, sai daí...”,
insiste o rapaz que quer a todo o custo filmar o confronto.

“Olha, a velha vai cair...(risos)...”,
goza o aluno que filma. A aluna consegue arrancar o telemóvel à professora.

Em caixa alta, o periódico, na sua edição de 25 de março de 2008, centra-se, discursivamente, com valor modal de possibilidade, numa hipotética conclusão do inquérito ao incidente: «*Telemóvel da aluna com “coisas comprometedoras”*»:

«O telemóvel da aluna da Escola Secundária Carolina Michäelis, no Porto, **poderia ter “informações comprometedoras” para a jovem. Terá sido** isso que motivou a agressão da estudante à professora de Francês, em plena sala de aula, quando esta lhe tentou tirar o aparelho. Na reunião de ontem entre representantes da Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e o conselho executivo da escola secundária Carolina Michäelis, essa pista, segundo

²⁴⁸ Segundo João de Almeida Santos (2012:18), “esta tendência deve-se às exigências de captação de público e de publicidade, mas tem como consequência uma depauperação das *funções de cidadania*, a que está ligada a legitimidade do exercício da sua *função social* (...)”

disseram [quem?] ao DN, foi levantada, pela primeira vez, pelo conselho executivo e vai, agora, ser averiguada com mais profundidade. Segundo a mesma fonte [quem?], a reação desproporcionada da aluna (...) pode ser explicada pelo “facto de ela **alegadamente** ter uma relação com alguém e o seu telemóvel guardar coisas que nem a professora nem ninguém podiam ver.»

No *super lead*²⁴⁹(p. 10), pode ler-se: «Responsáveis pelo inquérito justificam que a reação da aluna da Escola Secundária Carolina Michäelis, no Porto, que empurrou a professora de Francês em plena sala de aula **poderá** ser explicada com **alegadas** “informações comprometedoras” que o telefone móvel guardaria».

O artigo, da autoria de Francisco Mangas e Rui Marques Simões, apresentando-se, desde logo, como um descentramento discursivo, relativamente ao problema de fundo – o da indisciplina – engendra um *fenómeno dialógico memético* que foi, a seu tempo, exemplarmente supliciado por Manuel António Pina, numa crónica publicada no *Jornal de Notícias* de 5 de novembro de 2007, de que não resistimos a transcrever um excerto. A crónica – com o título «“Poderia ser” jornalismo» – referia-se ao desaparecimento de Maddie McCann.

«Uma das características de algum jornalismo que hoje por aí se faz é que nada acontece, tudo “poderia ter acontecido” ou “poderá acontecer”. Outro dia pus-me a contar os futuros e condicionais de uma “notícia” de uns poucos de períodos publicada no «Correio da Manhã» sobre o desaparecimento de Maddie McCann. Ao todo, contei 10 condicionais e futuros hipotéticos para um único e rigoroso “foram”. A “notícia”, assinada por uma jornalista “de investigação”, era só uma ociosa enumeração de suposições: as análises “podem ser” hoje enviadas para Portugal; um cão pisteiro “ter-se-á mostrado” nervoso, o que “poderia indiciar” não sei o quê; a utilização de cães pisteiros “terão sido sugeridos” (sic) pelos ingleses; um amigo dos McCann “terá levantado” suspeitas; um inglês “poderá ser extraditado”; os McCann “terão arrendado” uma casa; etc... Por outro lado, as raras vezes que, em tal jornalismo, algo acontece, acontece “alegadamente”: a mulher foi alegadamente atropelada, o sinal verde estava alegadamente aceso, o automobilista teria alegadamente 2 gramas de álcool no sangue. E tudo segundo fontes “próximas” de qualquer coisa, pois os jornalistas, hoje, não afirmam nem confirmam, repetem. Por estas e por outras, cada vez admiro mais o “Borda d’Água”.» (citado por Duarte e Figueiredo, 2011:339)

Chamemos-lhe “*Jornalismo de Bola de Cristal*”. Trata-se do uso abusivo do *futuro perfeito*²⁵⁰ ou, antes, do futuro composto do modo indicativo, e do *futuro do pretérito composto* (mais comumente conhecido por “condicional composto”). Este “*Jornalismo de Bola de Cristal*” caracteriza-se pela presença de marcadores dialógicos que conferem ao futuro “um valor temporal de posterioridade ou em vez dele, um valor modal de incerteza” (Duarte, 2008:2). O uso do verbo modal “poder”, do condicional, do futuro perfeito e do parasítico advérbio “alegadamente”, produzem, no discurso dos *media*, um efeito de “*apagamento enunciativo*” (Rabatel, 2004), caracterizado pela impressão de que o enunciador se retira da cena de enunciação, derriscando a sua subjetividade e deixando o discurso falar por si (como se tal fosse possível). Trata-se, na verdade, de um “*simulacro enunciativo*” (Charaudeau, 1992) em

²⁴⁹ Frase que encima o título da peça e que resume a ideia fundamental do artigo.

²⁵⁰ Um exemplo de aplicação do *futuro perfeito*: “Quando ele terminar a tese (B), já eu *terei sido* transformado num sapo cozido (A)”. Neste exemplo, uma ação futura (A) terá lugar, quando outra ação futura (B) estiver concluída (Duarte, 2008).

que o locutor se distancia do grau de verdade do conteúdo proposicional que transmite, transferindo a responsabilidade desse grau de validade e, bem assim, a necessidade da sua demonstração, para o (verdadeiro) enunciador (a “fonte”, frequentemente não identificada, que o locutor cita)²⁵¹.

O pânico moral gerado em torno do episódio “Carolina Michäelis” poderá explicar um outro fenómeno recorrente em situações em que a violência origina uma repulsa emocional extrema: consiste numa erupção explosiva de casos semelhantes, como se, inopinadamente, o incidente (e toda a dramaturgia da violência) se replicasse um pouco por todo o lado, sob a influência de um sortilégio imparável. Uma vaga de histeria mediática recupera antecedentes de violência sobre professores, fabricando um psicodrama com contornos apocalípticos para inflacionar o alarme social no espaço público de opinião. A sensação é a de colapso da realidade ou, nas palavras de Jocelyne Arquembourg (2009:112), de “desabamento das referências que permitem dominar o real num ato de compreensão” ou, ainda, para falar como Goffman (1986:345), de “*breaking frame*”.

Na edição de 28 de março do *Diário de Notícias*, por exemplo, dá-se a conhecer o caso de Manuela Rangel, de 60 anos, docente aposentada do 1.º ciclo do Ensino Básico, que terá vivido, em 1992, um «*inferno sem chamas*» na Escola S. João de Deus, no Porto:

«Tudo começou com “uma chamada de atenção a uma regra da disciplina escolar” que não foi obedecida pela criança em causa e culminou na agressão. “Quando dei por ela tinham entrado mais de trinta pessoas na escola, bateram-me no corpo e na cara e até me tiraram couro cabeludo”(…) Segundo Manuela, fundamentada em relatórios médicos, da agressão resultou um agravamento do seu estado de saúde (apenas em 94 foi reconhecido como acidente de serviço): o adenoma hipofisário de que já sofria “aumentou”, tem “glaucoma nos dois olhos”, deixou de poder correr e a locomoção é-lhe demasiado difícil. Assim permaneceu durante sete anos, até que o estado debilitado ditou a reforma antecipada.»

Ainda na mesma edição, tem-se o testemunho de Conceição Lisboeta, de 31 anos, insultada e agredida por várias pessoas armadas com paus na Escola Básica do 1.º ciclo perto do bairro de Aldoar, no Porto:

«Tinha três anos de serviço quando o inesperado a fez deixar de pensar que “podia salvar o mundo”. O dia prometia, apenas, uma visita de estudo ao Palácio de Cristal, mas tornou-se num pesadelo que não esquece. (...) Eram três os alunos que iriam cumprir castigo por mau comportamento, mas, quase à hora de partida, os familiares de um deles quiseram tirar satisfações. Conceição explicou a um irmão que o rapaz “não ia à visita porque era muito difícil de controlar em grupo e tinha tido uma semana de muito mau comportamento”, mas os agressores não quiseram ouvir. Mãe e irmã do aluno insultaram-na: “Sua vaca, porque é que o meu irmão não vai ao passeio?”. “Fui atirada ao chão por essas pessoas que começaram a agredir-me. Pontapearam-me, bateram-me com uns paus que arrancaram da horta pedagógica, até que fugi para dentro da escola”, conta Conceição.»

Já na edição de 21 de março de 2008, era dado a conhecer o caso da professora Fátima Freitas, agredida em duas ocasiões, no espaço de uma semana, por alunos do 7.º ano de escolaridade, na Escola Secundária António Sérgio, de Gaia:

²⁵¹ É com base na distinção entre “locutor” e “enunciador” que Ducrot (2001) discute o fenómeno da polifonia de vozes incorporadas no discurso de um único locutor.

«A primeira agressão ocorreu a 19 de fevereiro, depois de Fátima Freitas ter chamado a atenção de uma aluna sobre o seu comportamento na sala de aula. [Aquela] ripostou, empurrando-a violentamente. A segunda aconteceu com outra aluna da mesma turma a provocar a professora: “Foi a stora que levou nas trombas de uma colega minha?” Indignada, Fátima Freitas – que conta 25 anos de serviço – pediu-lhe “cuidado com a linguagem”, ao que a aluna retorquiu: “Ah, desculpe! Levou no... focinho!” (...) Apesar das participações, oficialmente as alunas em causa, ambas com 14 anos, continuam impunes.»

Na mesma edição, conta-se o caso de uma mãe, Emília Silva, que, em junho de 2003, na Escola do 1.º ciclo das Cantarias, em Bragança, «invadiu a sala de aula onde se encontrava a professora dos filhos, Conceição Outeiro, agredindo-a e insultando-a à frente dos alunos». Este caso «constituiu o primeiro caso noticiado de uma agressão a um docente que resultou em prisão efetiva».

Não enjeitamos, note-se, um hipotético “valor-denúncia” associado à revelação destes e de outros casos, mas dificilmente poderemos deixar de inscrever essa revelação, em termos de análise do discurso, no dinamismo da “hiperemoção” do choque/espetáculo mediático (Ramonet, 1999), estabelecido a partir do capcioso axioma “quanto mais intensa e verdadeira for a emoção que sentem, ao ler/ver isto, mais este *sobredizer* é-nos necessário para atrair a vossa atenção”²⁵².

O paroxismo da “histeria mediática” – no que esta tem de excitação etílica e vertiginosa – e o absurdo contextual do próprio incidente foram, aliás, alvo da ironia fulgurante de Alberto Gonçalves (A.G.), sociólogo, na edição do *Diário de Notícias* de 30 de março de 2008. No seu artigo de opinião (com o título “E o ‘Michäelis’ vai para...”), A.G. sugere a organização de um festival alusivo a este «cinéma vérité» – os “Michäelis” – já que «a falta de hábito nestas matérias centrou o debate em torno da obra e não no seu potencial artístico». Por oposição a «espreitar a ética e ponderar a culpa da aluna, da professora, da escola, dos pais, da sociedade e, o que é arriscado, dos telemóveis», A.G. propõe que se contemple e premeie a qualidade estética do filme, do qual destaca «a brutal simplicidade do enredo: uma citação erudita da claustrofobia de Bergman, com duas mulheres que, huis clos, se debatem por um objeto de prazer». O facto de o objeto de prazer disputado ser um telemóvel – diz Alberto Gonçalves – «e não um académico nórdico, permite saltar de Bergman para as novas correntes audiovisuais». Os movimentos bruscos da câmara (também um telemóvel) ora «evocam o Cassavetes dos primórdios» ora refletem «algumas tendências asiáticas contemporâneas». Se o desempenho das protagonistas «merece elogios sinceros», «a consistência dos atores secundários é notável». O estribilho “A velha vai cair!” é, para A.G., a «metáfora que anuncia a nova ordem da cinematografia pátria». As categorias destinadas a distinguir os melhores poderiam ser, por exemplo, «o “Michäelis” pelo insulto mais original a um docente», «o “Michäelis” pelo tabefe menos tímido num docente», «o “Michäelis” pela melhor imolação de um docente», etc.

²⁵² Parafrazeamos Ramonet (1999) para quem, referindo-se ao fenómeno televisivo, «o telejornal, em seu fascínio pelo “espetáculo do evento” (...) estabeleceu uma espécie de nova equação informacional que poderia ser formulada desta maneira: “Se a emoção que vocês sentem ao ver o telejornal é verdadeira, a informação é verdadeira.”» (ibid.:9)

Continuamos no domínio da “esfera íntima total”, agora, porém, transformada em jurisdição simulacral do mundo. A dialética irônica escora a polemicidade dos acontecimentos na fronteira, intencionalmente demolida, entre o verosímil e o inverosímil, entre o sentido e o absurdo (Esteves, 2009). Mas essa ancoragem só é exequível porque A.G. suprime, por momentos, o aparente antagonismo (*ibid.*) entre o símile – o vídeo como metáfora de uma obra cinematográfica de ficção – e o *simele per contrarium* – o vídeo com função pragmática de mostração do real. Fazendo colapsar este antagonismo, A.G. põe em evidência as desmesuras lúgubres e ostensivas do “*fetichismo do real*” (Rancière, 2010) característico da cultura mediática contemporânea, bem patente nos serviços noticiosos televisivos e em algum jornalismo escrito. Este fetichismo do real subsiste da hipervisibilidade da concretude do mundo – em que a verdade é a vítima esfacelada em grande plano, o impacte do direto escopifílico, da imediatidade sôfrega e do *instant replay* hipnótico – que se impõe pela sua estética desassombadamente tão espetacular que desmembra o limite entre o crível e o improvável, entre o possível e o impossível (Zunzunegui, 2009).

Na edição de 24 de março de 2008, o humor de «*Cravo Ferradura*» (**Figura 2.13**) ensaiava já o mesmo trabalho de desconceitualização irônica e de declinação argumentativa (Esteves, 2009) de «*E o ‘Michäelis’ vai para...*».



Figura 2.13. – Cartoon ‘Cravo Ferradura’ (Fonte: *Diário de Notícias* de 24 de março de 2008)

A consciência sociológica coloca-nos, aqui, uma vez mais, de sobreaviso. Desta feita, quem nos puxa pela aba do casaco é Sharon Lockyer e Michael Pickering (2008), para nos dizerem que é necessário estarmos atentos às armadilhas retóricas aparelhadas sobre algumas noções presuntivas acerca do humor. Uma, é a de que o humor não deve ser levado a sério, pois ele é o contraveneno para as propriedades “carrancudas” da “*seriedade*” que faz que nos levemos a nós próprios (e aos outros) “demasiado a sério”, como se o humor fosse uma modalidade humana de interação diametralmente oposta à “*seriedade*”. Não é, desde logo porque o humor pode ter implicações e repercussões ruins. Lockyer e Pickering (*ibid.*) dão o exemplo de alguns protótipos de humor envolvendo preconceitos homofóbicos ou sexistas sobre papéis de género e identidades. A ideia de “antídoto” para os reveses do quotidiano está atrelada à conceção do humor como uma dimensão intrinsecamente positiva da vida social (*ibid.*), mais, ainda, numa sociedade que, como assinalou Vargas Llosa (2012), converteu em bem supremo a

propensão natural do ser humano para se divertir. O senso comum que aconselha Tertuliano Máximo Afonso é o mesmo que nos aconselha a rir, porque é sempre melhor rir do que chorar. É o mesmo senso comum que nos encoraja sempre a ver o lado positivo da catástrofe. O humor funciona como exercício de dessensibilização sistemática para superar os estímulos ansiogénicos geradores de labilidade emocional.

Se o humor pode, ocasionalmente, propiciar a distração ou a diversão necessárias à expiação das dores (que o “lado sério” da vida nos inflige), não devemos isolá-lo, quer como discurso quer como *performance*, do vasto espectro de configurações comunicativas que estruturam as relações sociais (*ibid.*). Nem sempre, como refere Alejandro Reche (2008:131), citando Peter Berger, o humor logra, apenas, “atrair a atenção sobre o carácter convencional das instituições”. Ao invés, pode contribuir para reforçar e naturalizar o ridículo, o preconceito e até o fanatismo, articulados sob formas camufladas de humor e comédia, transformando os alvos desse humor em “bufões involuntários” (*ibid.*) desterrados para zonas de frivolidade e de ignomínia. Resta-nos, então, perguntar até que ponto o humor de Alberto Gonçalves e de «Cravo Ferradura», ao instituir um “clima discursivo” de derrisão, ao mesmo tempo que denuncia (destaca, pelo menos) o grotesco dos acontecimentos, não empederne a ideia de uma Escola quixotesca onde o cómico e o extravagante se instalaram endemicamente, desde há muito, como números de circo. Professores e alunos ver-se-ão, nesse caso, transfigurados nos tais “bufões involuntários” de uma grande arlequinada.

Ainda a propósito do caso “Carolina Michäelis”, o *Expresso* procurou impressionar com o *bullying* extorsivo das estatísticas. Na edição de 29 de março de 2008, revela-se que, devido a «discrepâncias entre os números das polícias e do Ministério da Educação», foi a primeira vez que este último escreveu o capítulo do Relatório de Segurança Interna (de 2007) referente à «insegurança²⁵³ nas escolas». O facto justificou, pelo visto, o título da notícia: «Educação compromete Relatório de Segurança Interna». A pompa alarmista da notícia, que o verbo *comprometer* dramatiza, sugerindo alguma forma de exposição a dano ou vergonha, é o rufo que antecede o desfile, sempre ruidoso e nevoento, mas orgulhosamente objetivo, dos números («Números 2006/2007»): «184 denúncias por violência recebidas pela linha SOS Professor, o que equivale a cerca de uma por dia de aulas»; «7028 ocorrências (do furto à agressão) registadas pelo Programa Escola Segura; a maioria nas regiões de Lisboa e Porto»; «24,2 por cento dos casos dizem respeito a situações de ofensa à integridade física, tentativa de agressão

²⁵³ É provável que a utilização do termo “insegurança”, em vez de “segurança”, obedeça à lógica jornalística que privilegia o “dark side”, produzindo efeitos pragmáticos de sobrecarga semântica do *medo*, amplificadores de sentimentos de alarme, intimidação e pânico.

O capítulo do RASI (*Relatório Anual de Segurança Interna*, do Gabinete Coordenador de Segurança, 2007), dedicado ao assunto, tem, na verdade, como título “Programa Escola Segura”. O Programa, cujas origens remontam à criação, em 1986, de um gabinete específico do Ministério da Educação (liderado por Roberto Carneiro) destinado a ocupar-se, em permanência, dos problemas de segurança das escolas de maior risco, viria a ser formalizado, em 1992, através de um protocolo entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação. Atualmente, o Programa integra equipas especializadas da PSP (Polícia de Segurança Pública) e da GNR (Guarda Nacional Republicana), tendo em vista garantir a segurança e vigilância das áreas escolares.

e agressão, e 15% a injúrias, ameaças e difamação; os alunos são as principais vítimas, seguidos dos funcionários e dos professores».

Assim arremessados ao leitor, como quem atira *cocktails molotov* numa guerrilha urbana e foge para se acobertar, dir-se-ia que se instalara um “estado de sítio” nas escolas. Impõem-se alguns reparos de látego na mão.

O RASI referente ao ano de 2007 explica, desde logo, na sua página 65, que “por ser uma iniciativa conjunta do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação, a análise dos dados referentes à segurança escolar exige uma visão global do fenómeno (compreendendo o interior e as imediações dos estabelecimentos ensino)”. Explica-se, também, que o Despacho-Conjunto n.º 25650, de 19 de dezembro de 2006, do Ministério da Administração Interna e do Ministério da educação, impôs um esforço de harmonização quanto à forma de recolha de informação por parte dos diversos organismos envolvidos (PSP, GNR e Ministério da Educação) e que o referido Despacho “determinou que seria elaborado um plano único de atividade e um relatório único dos dois ministérios”. Procurando evitar-se a duplicação de ocorrências participadas pelos diferentes organismos, “foi também decidido que as forças de segurança contabilizavam os casos no exterior das escolas e que o Observatório de Segurança Escolar, do Ministério da Educação, recolhia os casos registados no interior” (*ibid.*:67). Ora, é, no mínimo, uma imprecisão negligente, dizer-se, apenas, como refere a notícia, que «o gabinete coordenador de segurança teve de retirar os dados estatísticos da PSP e da GNR relativos a esta categoria criminal». À exceção do quadro relativo à “Distribuição Geográfica das ocorrências participadas às Forças de Segurança” (página 70), que resulta exclusivamente da convergência de dados da GNR e da PSP, todas as restantes tabelas harmonizam dados da GNR, PSP e Ministério da Educação e dizem respeito às ocorrências registadas no **interior e exterior** das Escolas.

Das 7028 ocorrências, 3533 registaram-se no Interior da Escola e as restantes (3495) no Exterior. A notícia do *Expresso* também não esclarece que, relativamente ao ano letivo 2005/2006, houve, em 2006/2007, uma redução, em 54%, do total de ocorrências no Interior da Escola, não obstante se ter verificado, comparativamente, um aumento, em 8,4%, de ocorrências no Exterior da Escola. Ainda assim, registou-se, em 2006/2007, um decréscimo de 35,9% do número total de ocorrências (no Interior e no Exterior), em comparação com 2005/2006. Em relação ao tipo de ocorrências registadas, o semanário prefere destacar as situações de “ofensas à integridade física/tentativas de agressão e agressão” (24,2%) e os casos de “Injúrias/Ameaças/Difamação” (15%), quando deveria salientar que os “furtos” (25,8%) e as “ofensas à integridade física/tentativas de agressão e agressão” são os mais frequentes. O relatório não refere, de forma explícita ou implícita, que os «os alunos são as principais

vítimas²⁵⁴, seguidos dos funcionários e dos professores», pelo que se não se divisa a fonte que dá credibilidade a esta informação.

Os números são sempre emocionalmente fortes. O seu manuseamento artificioso, enquanto material informativo, não parece ser menos esotérico, muitas vezes, do que o manejo que deles faziam os pitagóricos do séc. VI a.C. É na interação dos números que se vê “o funcionamento de um universo dualista de opostos” (Tresidder, 2000:164). As estatísticas acarreiam uma espécie de superstição cognitiva, uma forma de pitagorismo neomágico: se a realidade é materializável em números, então ela é mensurável e, portanto, autêntica. É esta pretensão de autenticidade da realidade que assegura a adesão emocional aos números, pois estes (con)fundem-se com a própria realidade. Os números, utilizados como verdadeiros *sound bites* discursivos, apresentam-se como provas gemátricas aparentemente irrefutáveis dessa realidade. Mas os números têm de ser interrogados, sob pena de nos deixarmos embustear por essa aparência de irrefutabilidade matemática.

Na mesma edição de 29 de março de 2008, e tal como havia feito o *Diário de Notícias*, coligem-se os «Casos que o Expresso descobriu». Cinco. A intenção é, uma vez mais, conferir consistência de verdade à dramaturgia da violência nas escolas. Apresenta-se o caso de uma professora de inglês, agredida na Escola Secundária Ruy Luís Gomes, no Laranjeiro, «no mesmo dia do incidente ‘Dá-me o telemóvel já!’», os casos das docentes Ana Paula e Armanda Zenhas, de Leça da Palmeira, o caso de Salvina Alves, de Vila Nova de Gaia e, ainda, o caso (já “descoberto”, antes, pelo *Diário de Notícias*?), da professora Conceição Lisboaeta.

No centro da página, sobressai uma ilustração gigante com uma componente narrativa: uma professora, atemorizada, na iminência, supostamente, de ser agredida por uma súcia de alunos, entre os quais se destaca um que tem, na mão, o infame telemóvel.

Um aspeto que merece destaque é a “feminização” do conteúdo textual das peças jornalísticas e das imagens. Admitindo que o facto de a profissão docente ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres²⁵⁵ pode explicar a maior visibilidade destas na tematização da violência/indisciplina nas escolas, interrogamo-nos, contudo, sobre se a cobertura mediática deste fenómeno, irradiado, frequentemente, como esconjuro sensacionalista e consuetudinário, não mistifica o questionamento de um outro problema que pode subjazer à fachada desse exorcismo espetacular : o da violência de género, quase sempre, senão mesmo sempre, circunscrita, apenas, à violência no seio das famílias. Sugerimos que a abordagem ao fenómeno da violência-espetáculo em meio escolar, na perspetiva abstrata do défice de autoridade, poderá encapotar uma lógica simbólica de dominação sobre a mulher que perpetua

²⁵⁴ Não explicar *de quem* são vítimas alunos, funcionários e professores de nada serve para que se possa compreender a densidade dos números.

²⁵⁵ A percentagem de docentes do sexo feminino em exercício no pré-escolar, no 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário era, em 2016, de 77,8% (Fonte: *Pordata*); em 2015, a percentagem de docentes do sexo feminino, no ensino universitário e politécnico, era de 44,5% (Fonte: *Pordata*).

os estereótipos da criatura frágil, sensível, cuidadora, maternal, de quem se espera, além disso, como escreveu Bourdieu (2012), que seja “feminina”, isto é, sorridente, simpática, atenciosa, submissa, discreta, contida, senão mesmo apagada. É o próprio Bourdieu (*ibid.*:10-11), aliás, quem diz que

“ (...) o princípio de perpetuação dessa relação de dominação não reside verdadeiramente, ou pelo menos principalmente, num dos lugares mais visíveis de seu exercício, isto é, dentro da unidade doméstica, sobre a qual um certo discurso feminista concentrou todos os olhares, mas em instâncias como a Escola ou o Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro do universo mais privado (...).”

Na mesma página em que Raquel Moleiro assina a notícia segundo a qual «'Profs' vão ter cursos de defesa e prevenção» e onde se preconiza, também, uma “farmacopeia” para o «Professor anti 'bullying'»²⁵⁶, o *Expresso* rejubila com este *self-compliment*: «O vídeo sobre a professora brutalizada na escola do Porto foi visto no site do *Expresso* por mais de 145 mil internautas». O endereço da página é aí facultado, num claro convite à “espreitadela furtiva”.

A premência da máquina mediática para capitalizar com a “espetacularidade *peeping Tom*” das imagens deu origem, em 1 de abril de 2008, a uma participação subscrita pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN), dirigida ao *Conselho Regulador para a Comunicação Social*, contra a RTP (Telejornal da RTP1), a SIC, o *Expresso on-line*, o “*Diário Digital*” e o “*Portugal Diário*”, relativa à cobertura noticiosa do vídeo divulgado na plataforma You Tube sobre o incidente na Escola Secundária Carolina Michäelis.

Relativamente ao tratamento noticioso no *site* do *Expresso on-line*, a deliberação do Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (2008: 21-22) salienta o seguinte:

A notícia colocada no *site* do *Expresso*, no dia 20 de Março de 2008, tem como título “Professora brutalizada por tirar telemóvel na aula” e como antetítulo “Na Escola Secundária Carolina Michaelis”. Como entrada, é noticiado que “Numa escola do Porto, uma aluna resistiu à professora que tentou retirar-lhe o telemóvel durante uma aula. (Veja no fim deste texto o vídeo que já foi retirado do *YouTube*).” O parêntese desta entrada está realçado a negrito. É referido, na notícia, que “uma professora de francês da Escola Secundária Carolina Michäelis, no Porto, foi brutalizada, em plena aula, quando tentava tirar o telemóvel a uma aluna. Os restantes alunos

²⁵⁶ O “receituário” discorre assim: «- *No primeiro dia de aulas, tem de negociar (não impor) regras claras para todo o ano. Sem autoritarismos – a autoridade conquista-se; - Não pode permitir ou sequer ignorar, nem uma única vez, comportamentos inadequados. Indisciplina exige rigor; - Deve ser o primeiro a chegar à porta da sala, mas o último a entrar; - Deve colocar mais questões que os alunos e supervisionar sempre o trabalho da turma; - Uma mão no ombro de um aluno que esteja a ficar irrequieto faz milagres.*» (p. 2, *Primeiro Caderno*)

Não se percebendo exatamente se o discurso prescritivo procede da “Associação Nacional de Professores” que, segundo o artigo de Raquel Moleiro, «*vai ensinar docentes a prevenir e intervir perante casos de bullying, indisciplina, violência e conflito nas escolas*», ou se se trata de elaboração própria do jornal, a publicação de um tal “receituário”, à guisa de almanaque de autoajuda, mostra, ainda e sempre, um sistema mediático ativo que funciona, cada vez mais empenhadamente, em nome do Estado, produzindo uma espécie de “*revogação simbólica*” do seu estatuto (Santos, 2012). O jornal assume-se como veículo legítimo de um saber específico que não é suposto encontrar-se numa publicação de massas. À discrasia da representação do poder político, que exaure a legitimidade de mandato deste (*ibid.*), acresce, com a emergência do poder mediático como sujeito político ativo (*ibid.*), uma *discrasia de representação da legitimidade de saberes* que trivializa o acesso a um conhecimento profissional discutido na esfera pública como *doxa*. Esta legitimidade autoinvestida de autoridade intromete-se cada vez mais entre os professores, representantes legítimos de um saber profissional específico, e as suas práticas, colonizando um terreno progressivamente mais alargado de representação mediática. O resultado é um recuo da representação do saber docente e uma erosão da autoridade do professor enquanto agente produtor de conhecimento especializado.

assistiram e filmaram. O vídeo foi difundido no *YouTube*, mas, hoje, depois de ter sido tornado público, foi removido do *YouTube*. No entanto pode vê-lo no fim deste texto.” No final da notícia, é colocada uma janela com o vídeo, com a seguinte referência “Vídeo com a agressão à professora que, entretanto, já foi retirado do *YouTube*.” Este vídeo não foi sujeito a qualquer tratamento de imagem, de forma a obviar o reconhecimento dos protagonistas.

A notícia do dia 22 de Março de 2008, sob o título “Professora recolhida em casa”, noticia que “A professora de francês que foi vítima de violência por parte de uma aluna, quando lhe tentou retirar o telemóvel durante uma aula, está recolhida em casa e não quer prestar declarações sobre o caso. A docente sente-se enojada depois de ver as imagens repetidas na imprensa.” É ainda referido expressamente o nome da professora. A notícia é ilustrada por um *frame* do vídeo e tem como legenda “Veja o vídeo clicando no link no final do texto”. Na parte final do texto, surge a seguinte informação: “Link Clique aqui para ver o vídeo que deu origem à primeira notícia do Expresso sobre o tema: ‘Professora brutalizada por tirar telemóvel na aula.’”

Na peça inserida no site no dia 26 de Março de 2008, intitulada “Aluna vai ter processo no Tribunal de Menores”, é noticiado que “A aluna que brutalizou uma professora, quando a docente lhe tentou tirar o telemóvel durante uma aula, vai ser alvo de um processo no Tribunal de Menores do Porto”. A notícia é ilustrada pela imagem referida no ponto anterior, tendo como legenda “A foto mostra um *frame* do vídeo colocado no *YouTube*, sem qualquer tratamento.” Surge no final da notícia, numa caixa intitulada “Relacionados”, o *link* supra mencionado.

Finalmente, no dia 31 de Março, é noticiado que “Averiguações no Carolina Michäelis não terminaram” (título) e que “Tolerância zero aos telemóveis e reflexão marcam o regresso às aulas depois das férias da Páscoa” (chamada). A notícia é, uma vez mais, ilustrada por um *frame* do vídeo e tem como legenda “O regresso às aulas será aproveitado para refletir sobre o que se passou na sala de aula”, surgindo, ainda, o *link* para o vídeo.»

O *Expresso* considerou que a DREN não possuía «*legitimidade para suscitar a intervenção da ERC*» e que a «*aposição on-line do vídeo foi considerada lícita pelo semanário*» (*ibid.*:8), levando em conta a «*relevância e interesse público que o seu teor suscitava*» (*ibid.*) e o facto de o vídeo haver «*sido profusamente divulgado por todos os meios de comunicação em geral, e isso sem utilização de meios técnicos – que, é certo, o “Expresso”, à data, não detinha – que permitissem a distorção da imagem dos protagonistas*» (*ibid.*). Além do mais, «*a má qualidade das imagens (...) dificultava a identificação cabal das pessoas em causa.*» (*ibid.*).

Não obstante, entendendo o Conselho Regulador «*que a liberdade de expressão do pensamento pela imprensa – garantida no art. 38.º, n.º 1, da Constituição da República Portuguesa – não é absoluta, encontrando-se circunscrita por outros valores, também eles constitucionalmente consagrados, nomeadamente pelos direitos de personalidade, aqui se incluindo a imagem e honra*» (*ibid.*:41) e que «*o facto de determinada imagem se encontrar disponível na Internet não desonera o órgão de comunicação social de proceder a um trabalho de seleção, edição e tratamento, de forma a adequar a sua divulgação às regras legais e deontológicas que o vinculam e que orientam a atividade jornalística*» (*ibid.*:42), o referido Conselho deliberou «*condenar o incumprimento manifesto, pelo jornal “Expresso” on-line, das regras legais e deontológicas a que está vinculado e que impõem a salvaguarda dos direitos de Personalidade*» (*ibid.*).

O vozeio e a dramatização gerados pelo incidente “*Dá-me o telemóvel já!*” não cessaram. A edição do *Expresso* de 29 de março de 2008 anunciava, ainda, que o Presidente da

República, Cavaco Silva, convocara o Procurador-Geral da República (PGR), Pinto Monteiro, «para discutir a violência nas escolas». Pinto Monteiro havia, entretanto, defendido que a violência nas escolas não era, apenas, «um problema preocupante, mas também matéria da alçada do “seu” Ministério Público», opinião que, de acordo com o periódico, não colheu unanimidade no Governo:

«O ministro da Administração Interna [Rui Pereira] assumiu ao Expresso concordar “com o PGR, porque a indisciplina nas escolas deve ser punida com mão pesada”, tal como defende que as sanções a aplicar aos infratores devem ser “céleres e simples”. (...) Já os responsáveis da Educação, pela voz do Secretário de Estado, Valter Lemos, desvalorizaram de imediato as declarações do procurador, considerando mesmo “lamentável” que Pinto Monteiro viesse a público sugerir que os conselhos executivos desvalorizavam os incidentes graves passados nas suas escolas.»

O artigo de Carla Tomás e Pedro Neves, da mesma edição do *Expresso*, revela, por fim, que o Observatório de Segurança Escolar (projeto financiado pelo Ministério da Educação) não contabilizará o caso em apreço nas estatísticas de violência referentes a 2008, dado que o critério ‘*indisciplina*’ não constitui, para o Observatório, um critério para o apuramento daqueles valores. De acordo com a notícia, «o relatório do Observatório de 2007 fala num “decrécimo” de 36% das situações de violência registadas entre 2006 e 2007», dados que terão levado o Ministério da Educação a «desvalorizar o problema».²⁵⁷

Este é um retrato de um *reality drama*, de vozes caudalosas, que só pode existir, como refere Imbert (1992), no seio de uma cultura de massas, mediana e mediada, onde a verborragia discursiva não permite perceber bem onde está o centro de gravidade emissor.

²⁵⁷ Vale a pena recordar um excerto de um texto de opinião, da autoria de António Barreto, publicado na edição de 14 de junho de 2009 (p.37), a propósito da criação discricionária de “Observatórios” e da utilidade destes: «(...) Em Abril de 2009, a ministra da Educação, o secretário de Estado adjunto e da Administração Local e a Associação Nacional de Municípios Portuguesas acordaram em criar o Observatório das Políticas Locais de Educação. O Observatório da Emigração é uma instituição criada em 2008 pela Secretaria de Estado das Comunidades em “parceria” com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. O Observatório da Imigração é uma unidade criada no âmbito do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, que pretende aprofundar o conhecimento sobre a realidade da imigração em Portugal. O Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, criado no âmbito do Ministério da Justiça, está sediado no Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, onde funciona desde 1996. O Observatório Português dos Sistemas de Saúde tem como finalidade proporcionar uma análise precisa, periódica e independente da evolução do sistema de saúde português. O Observatório do Turismo é o órgão responsável pelo acompanhamento, divulgação e análise da evolução da atividade turística. O Observatório dos Mercados Agrícolas e Importações Agroalimentares foi criado pela Assembleia da República. Este não é o catálogo. Ficaram muitos por enumerar, como o Observatório de Segurança de Estradas, o Observatório do Endividamento dos Consumidores, o Observatório das Desigualdades, o Observatório de Prospetiva na Engenharia e Tecnologia, o Observatório da Publicidade, o Observatório do Comércio, o Observatório da Ciência e do Ensino Superior, o Observatório das Atividades Culturais ou o Observatório do Emprego e Formação Profissional. Sem falar nos observatórios municipais, que os há, nos regionais, que também existem, e nos privados, que não faltam. Para quê criar observatórios dependentes do Governo? Para que servem as Inspeções e as Direções-Gerais? Por que não contratar entidades independentes, exteriores à Administração Pública, privadas ou estrangeiras? Já agora, comparem-se os prazos e os custos de obras públicas com grandes empreendimentos privados, a Ponte do Carregado, por exemplo, ou os grandes centros comerciais. O resultado é uma vergonha para a Administração Pública.»

III.14. «LIVRAI-NOS, SENHOR, DA IRA DOS MANSOS!»²⁵⁸ A MANIFESTAÇÃO DE PROFESSORES DE 8 DE NOVEMBRO DE 2008

A rogativa é uma facécia de um narrador azevieiro que insiste em segredar tentações, distrações e cumplicidades ao ouvido do leitor, como os cupidos impertinentes de Adolphe Bouguereau. A verdade – diz o desalmado – é que «para muita gente, a prece mais fervorosa, na hora de ir para a cama, não é o consabido pai-nosso ou a sempiterna ave-maria», mas, sim, aquela que se endereça ao divino, no letreiro deste capítulo.

De certa forma, os *media* são “narradores” azevieiros como este, “cupidos” impertinentes que teimam em soprar provocações aos ouvidos e aos olhos de cada cidadão. João de Almeida Santos (2012:37) chama, a esta “impertinência” dos *media*, “*pressão ambiental*”, isto é, uma coação “sobre o *quadro cognitivo geral* para a apreensão do real” de tal modo forte “que um determinado esquema cognitivo (interpretativo ou descodificador) se torn[a] dominante e pass[a] a determinar esse significado”.

Um dos principais processos de exercer esta “*concussione ambientale*” (*ibid.*) consiste, como já se viu, na “emissão torrencial de opinião num determinado sentido, independentemente da informação puramente descritiva, factual ou simplesmente literal” (*ibid.*). Outro, é o da *fulanização* dos conflitos políticos (Gil, 2005; Romano, 2006; Santos, 2012). A personalização do conflito – já o vimos – significa, por um lado, que

“ (...) a personalidade social dos interlocutores entra como uma mais-valia de sentido e de verdade no seu discurso. É uma espécie de argumento de autoridade invisível que pesa na discussão: se é X quem o diz, com a sua inteligência, a sua cultura, o seu prestígio (de economista, de sociólogo, de catedrático, etc.), então as suas palavras enchem-se de uma força que não teriam se tivessem sido escritas por um *x* qualquer, desconhecido de todos. Mais: a condição de legitimação de um discurso é a sua passagem pelo plano do prestígio mediático – que, longe de dissolver o sujeito, o reforça e o enquista «em carne e osso», subjetivando-o como o melhor, o mais competente, o que realmente merece estar no palco do mundo.” (Gil, 2005:30-31)

O conflito é, pois, interpretado e exposto como cotejo de personalidades, julgadas pelos seus atributos pessoais, filiações partidárias e idiossincrasias várias (Romano, 2006). Esta fulanização tem efeitos colaterais, oportunisticamente explorados pelos agentes para alienar as atenções das massas, relativamente aos problemas sociais que verdadeiramente as atingem (*ibid.*).

Mas existe um outro plano de análise do conflito que convém pôr completamente a descoberto, sem rendilhas literárias. É que, enquanto os “narradores azevieiros” entretêm as massas com a visão do conflito – o mais das vezes confundido com *violência* (física ou de outro tipo) – como irreduzível confronto entre inimigos, em que o que um perde o outro ganha (Wieviorka, 2010), a noção de conflito como *relação* (*ibid.*) desaparece tanto no “*Recipe ferrum!*” berrado das galerias mediáticas como – já o havia notado Simmel (1986) – na

²⁵⁸ Saramago, José (2014), *O Homem Duplicado* (p.47)

atividade de uma certa Sociologia para a qual parece não haver mais do que dois objetos unitários – a unidade do indivíduo e a unidade formada pelos indivíduos, ou seja, a sociedade.

O “comunitarismo” a que nos referimos atrás, guindado nos princípios da “confiança”, “responsabilidade mútua” e “empenhamento”, aparentemente necessários ao reforço dos padrões morais (Sennet, 2007), apresenta, todavia, “uma reivindicação muito dúbia de propriedade da confiança ou do empenhamento” (*ibid.*:218): salienta hipocritamente a unidade como fonte de força de uma comunidade e alimenta insidiosamente o receio de que os conflitos constituem uma ameaça constante aos laços sociais.

Simmel (1986:265) disse-o muito claramente: “Se toda a ação recíproca entre os homens é uma socialização, o conflito, que constitui uma das mais vivas ações recíprocas e que é logicamente impossível limitar a um indivíduo, há-de constituir, necessariamente, uma socialização.” Nesta perspetiva, o conflito deixa de ser visto como uma disfuncionalidade ou uma patologia dos indivíduos ou de grupos de indivíduos para ser, antes, tentativa de resolução das tensões entre contrários. Não se pretende com isto, como esclarece Simmel (*ibid.*), apologizar o velho aforismo *si vis pacem para bellum*²⁵⁹ e canonizar o conflito como única via para o entendimento. O simples facto – diz Simmel (*ibid.*) – de um conflito redundar em “paz” é, em si mesmo, uma demonstração clara de que o conflito é uma relação que tem subsumida uma síntese de elementos de “contraposição” (*um contra o outro*) e de “composição” (*um para o outro*). É esta síntese que permite evitar a *indiferença*, a *apatia*, o *imobilismo*. Ralf Dahrendorf (1978:208) foi mais incisivo, a este respeito:

“May we perhaps go so far as to say that conflict is a condition necessary for life to be possible at all? I would suggest, in any case, that all that is creativity, innovation, and development in the life of the individual, his group, and his society is due, to no small extent, to the operation of conflicts between group and group, individual and individual, emotion and emotion within one individual. This fundamental fact alone seems to me to justify the value judgment that conflict is essentially “good” and “desirable”.”

Nas palavras de Richard Sennet (2007:218), “o cenário de conflito torna-se uma comunidade no sentido de que as pessoas aprendem a ouvir-se e a responder umas às outras, mesmo quando sentem com mais força as suas diferenças”. Em conflito, os indivíduos “têm de trabalhar mais na comunicação” (*ibid.*). Esse esforço na procura de um “tom comum” (Gil, 2005) deveria permitir a construção de um “plano de inscrição de falas e pensamentos” (*ibid.*:55).

Mais sistematicamente, para que o conflito se instale, exige-se, segundo Wieviorka (2010), a conjugação de três condições: um *campo de ação comum* onde os elementos que o conflito põe em jogo são os mesmos para os atores; um *princípio de oposição*, através do qual cada ator se define em relação a um adversário; um *princípio de identidade* pelo qual cada um se define a si mesmo e – acrescentamos nós – é definido pelo outro.

²⁵⁹ Locução latina que significa “se queres a paz, prepara a guerra”.

Mas não sejamos ingênuos. Sennet (2007:220) lembra que os agentes que “têm poder para evitar a responsabilidade também têm meios para reprimir a dissidência”, coartando “o poder da «voz»”. E, para o efeito, não é necessário, sequer, perorar sobre as técnicas de silenciamento de informações²⁶⁰ vitais à população (Romano, 2006), bastando ter presente que a liberdade de acesso aos palcos dos *media* não é igual para todos (*ibid.*). E se o acesso não é igual para todos, então “a liberdade de expressão para todos carece de sentido” (*ibid.*:55).

Por outro lado, sugere-se que a procura de um “tom comum” não está isenta de dificuldades idiossincráticas de comunicação. Referindo-se aos portugueses, José Gil (2005:55-56) escreveu o seguinte:

“Os portugueses não sabem falar uns com os outros, nem dialogar, nem debater, nem conversar. Duas razões concorrem para que tal aconteça: o movimento saltitante com que passam de um assunto a outro e a incapacidade de ouvir.(...) Paradoxalmente (ou perversamente), (...) o que se procura é precisamente a discordância (não a discórdia) e, antes de tudo, ouvir o som da própria voz – pequeninamente, a afirmação autista de si, na fala pronunciada sem a preocupação de ser ouvida ou ser compreendida (porque essa crença nem sequer se põe em dúvida, desde que eu me oiça). Produz-se, assim, uma algazarra insuportável, com todos a falar ao mesmo tempo, cada um com a sua veemência particular sem dar a devida atenção aos outros, seus «interlocutores». (...) Já não há «mensagens», há apenas «barulho». Tem de concluir-se que interessa somente o ato de falar, fundando-se, certamente, na crença mágica de que falando e continuando a falar se força o auditório a aceitar os seus argumentos. Ou, mais prosaicamente, elevar a voz e ser o último a falar equivale a ganhar a discussão.”

José Gil (*ibid.*) chama, apropriadamente, de *esvaziamento da palavra*, a esta incapacidade de construção de um plano de inscrição daquilo que se diz.

Retrocedamos um pouco, para reanimar a ideia de que, para captar os auditórios, o instinto necrófago dos *media* pretere a noção de conflito como *relação*, de cujas funções integradoras a sociologia do conflito nos dá conta, a favor da conceção de conflito como luta entre algozes, como *guerra*. Esta última, mediaticamente mais espetacular e emocionalmente mais envolvente, pois quase sempre somos levados a tomar partido de um dos adversários, remete para estruturas mentais que encanstram sentimentos de suscetibilidade ao perigo, à insegurança, à vulnerabilidade, à precariedade da ordem social e, em última instância, à transitoriedade da vida e ao medo da morte – a morte física, a “morte” advinda da exclusão, a “morte” da nossa identidade (de classe, de género, étnica, etc.), enfim, a “morte” do nosso lugar no mundo (Bauman, 2006). Eis os efeitos dos “*button-pushing memes*” de que nos fala Brodie (2009).

Veja-se o exemplo da **Figura 1.14**, retirada da edição do *Expresso* de 8 de novembro de 2008.

²⁶⁰ Vicente Romano (2006) dá, como exemplo, o que ocorreu em Espanha, durante a Guerra do Golfo, com a questão dos sobrevoos e abastecimentos das tropas norte-americanas. Diz Romano (*ibid.*:122): “Informa-se de maneira seletiva, embora credível, acerca de fenómenos, pormenores sem contexto, sem chegar, nunca, à essência do sistema”.

A ilustração apela a imaginários cognitivos e emocionais. A sua violência produz uma impressão perceptiva e emotiva (Jost, 2009). A cena de enunciação (Maingueneau, 2004) poderia bem ser a de um cartaz publicitário anunciando um filme de guerra de que os destroços amontoados são uma antevisão metafórica – uma Escola arrasada pelas fações em conflito – da narrativa. A utilização da palavra em inglês parece pretender conectar o leitor à iconografia



Figura 1.14. – “WAR!” (Fonte: *Expresso* de 8 de novembro de 2008)

cinematográfica de um épico hollywoodesco de grande intensidade visual e emocional. A palavra surge num *ecrã* de computador, note-se, simbolizando, porventura, os novos territórios de sentido onde a “guerra” é travada, que é como quem diz “*ecranizada*” (Lipovetsky e Serroy, 2014). Na verdade, este *ecrã* é mais um, de entre muitos outros, da *Ecranópolis* (*ibid.*:99) em que o mundo globalizado se transformou. Na *Ecranópolis*, as narrativas são permanentemente recontextualizadas e reinterpretadas, tornando-se multiformes e necessariamente precárias nos seus núcleos de sentido (Nogueira, 2014). Poder-se-ia dizer que, tal como no cinema, o “filme” que passa neste(s) *ecrã*(s)

“(…) multiplica-se em variações: a *ultimate version*, o *director’s cut* e a *special edition*; as sequelas, as prequelas e os *remakes*; o *mash-up*, o *cross-over* e o *spinoff* – onde acaba o jogo das metamorfoses narrativas? Qual é o texto original, podemos perguntar? Onde começa e onde acaba [a] história? Encontramos um **delírio**²⁶¹ inédito na produção narrativa.” (*ibid.*: 174)

A materialidade linguística do ponto de exclamação acentua o clima de assombro do drama, como se fizesse retinir o *slogan* do último fotograma de um *trailer*. A palavra “Aliança” surge, inevitavelmente, lexicalizada, no campo macrossemântico “*guerra entre professores e Ministério da Educação*”. De acordo com o artigo de Rui Marques, o líder do MEP (Movimento Esperança Portugal) «*defende um maior diálogo e concertação entre os diferentes atores do sistema educativo*». A “Aliança” deverá ter «*os professores como protagonistas determinantes*» e estar «*centrada nos alunos como razão de ser*». Exigem-se, contudo, algumas condições, para que essa “Aliança” se concretize:

«*As agendas político-partidárias dos vários atores sociais não podem perturbar a objetividade deste processo de construção. (...) Nesta aliança, os professores devem ser mobilizados para cumprir o objetivo da Escola Inclusiva (...). Este objetivo pressupõe que os professores cultivem a exigência, o rigor e a persistência, beneficiando dos apoios e incentivos necessários para o esforço adicional a desenvolver com alunos com dificuldade, e recusando estratégias de “embelezamento” dos resultados. É neste esforço que se devem concentrar os professores e não em tarefas burocráticas. É também urgente apostar decisivamente no binómio autonomia/responsabilidade das escolas, com grande liberdade na conceção e desenvolvimento do seu projeto educativo (...). Mas autonomia tem de significar real capacidade de decisão, pelo*

²⁶¹ Destaque nosso.

que se deve também evitar o excesso de regulamentação da atividade das escolas e dos professores.»

O artigo conclui que «*é de elementar justiça reafirmar que há muito de bom a acontecer todos os dias nas nossas escolas e que os principais responsáveis por esse sucesso são os muitos professores excelentes que temos*». «*É preciso olhar para o copo meio-cheio!*» – remata o artigo.

A “*militarização*” do discurso sobressai, ainda, na edição do *Expresso* de 15 de novembro de 2008, após a manifestação de cento e vinte mil professores do dia 8, contra os modelos de avaliação de desempenho e das carreiras. O texto é assinado por Carla Tomás e Cristina Figueiredo, mas o colorido belicista é expresso por um anónimo «*responsável socialista*» que «*garante que a história está cheia de exemplos de generais que liquidaram os adversários por inanição*». «*A questão*» – diz o misterioso emissário – «*é saber se é o Governo que está a cercar os professores ou se são estes que estão a cercar o Governo*».

Na mesma edição, Miguel Sousa Tavares²⁶² parece augurar o desenlace da pugna, independentemente de quem cerca quem: «*Só restarão vencidos*»:

«Seja qual for o desfecho final desta interminável batalha entre os professores e a ministra da Educação (e se algum dia houver desfecho...), parece que só restarão vencidos. Para começar, a ministra, derrotada politicamente e desacreditada perante os seus pares; os professores, cuja guerra, apesar de tanta cobertura e apoio mediático, não convenceu ainda a maioria da opinião pública e, sobretudo, os pagadores de impostos para o ensino; até podem vir a ganhar circunstancialmente a batalha contra a ministra, mas o que passará para fora é que se bateram pela manutenção tal qual de uma situação que, em muitos aspetos, é insustentável; e perderão também os pais e alunos, com a sensação de que, por razões certas ou erradas, a primeira verdadeira reforma que se tentou no ensino não universitário falhou e tão cedo ninguém se atreverá a tentar outra. Fica tudo ou quase tudo como dantes – o que quer dizer que fica pior para o futuro.»

Eis-nos, de novo, a olho nu, perante a ideia de Opinião Pública como “pedestal último da cidadania” (Baudouin, 2000:237), se, claro, com “cidadania” pretendêssemos (e Miguel Sousa Tavares também) significar a sua correlação lógica, a “soberania do povo” (*ibid.*). Como não cremos (nem o próprio M.S.T., certamente) que *essa* Opinião Pública exista, resta-nos saber que operação matemática, cálculo estatístico ou sondagem terá Miguel Sousa Tavares efetuado, para determinar que “a maioria da opinião pública” não ficou convencida com a “guerra” movida pelos professores (nunca o contrário) contra a ministra da Educação e as suas reformas. É provável que M.S.T. padeça da ablesia típica do excesso de autorreferencialidade e

²⁶² Recentemente, num artigo de opinião de 23 de novembro de 2017, Francisco Teixeira incluiu Miguel Sousa Tavares no esquadrão dos “**bullies**” habituais dos professores. A propósito da manifestação de 15 de novembro de 2017, Francisco Teixeira escreveu: «*O cenário é esmagador: não há personagem comunicacional de primeira ou terceira categorias (desde o habitual Miguel Sousa Tavares ao mais esdrúxulo psicólogo, jurista ou “comunicólogo”) que não tenha “molhado a sopa”. O paroxismo foi atingido com José Miguel Júdice, ex-bastonário da Ordem dos Advogados e ex-libris do lumpem moral das grandes sociedades de advogados, quando chamou aos professores uma “raça”, inaugurando uma nova categoria de racismo ou fobia, digna do DSM [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]: o racismo ou fobia profissionais. Disse Júdice que “os professores é uma raça [sic] muito excepcional...são pessoas diferentes do resto da humanidade”.*»
Fonte: <https://www.publico.pt/2017/11/23/sociedade/opiniao/nos-os-professores-1793610>
[Consultado em 23-12-2017]

confunda, volta e meia, “Opinião Pública” com “Opinião de Miguel Sousa Tavares”. Sabemos bem, como diz Daniel Innerarity (2006:105), que “a opinião pública não é aquele espaço deliberativo projetado nas grandes teorias da democracia nem o lugar onde se descobre a verdadeira realidade”. É, antes, uma espécie de *Matrix* tutelada por quem tem os meios de comunicação para encenar o real e onde aqueles que não possuem esses meios são persuadidos pela sedutora ilusão de que o que dizem tem a mesma importância no funcionamento dessa *Matrix*.

Num mundo “negativamente globalizado”, como diz Bauman (2006:128), em que os medos e os perigos constituem a entretcedura de um espectro de vulnerabilidade tal que parece que todos estão perigo e todos são perigosos uns para os outros, crê-se não haver mais do que três papéis a desempenhar – perpetradores, vítimas e “baixas colaterais”(ibid.). Mas Miguel Sousa Tavares não desconsidera um epílogo alternativo:

«Na verdade, se algum vencedor desta guerra há, até à data e no futuro previsível, é a Fenprof e, por extensão, o PCP, que dela fez o seu batalhão de elite no combate ao Governo – este ou qualquer outro, conforme é de sua tradição. Basta ter reparado no entusiasmo com que o secretário-geral da Fenprof, Mário Nogueira, viu chegar setembro e o fim desse período morto das férias de verão, o fervor com que prometia um ano escolar agitado de princípio a fim (e antes mesmo de saber o que faria a ministra), para adivinhar qual é o seu objetivo final: ganhar na rua o que se perdeu nas urnas, impor nas escolas o voto de vencido do parlamento. (...) Facto é que, liderando a batalha e cavalgando a onda, Mário Nogueira tem conseguido manter-se no topo da agenda política, como nenhum outro dirigente sindical do PCP consegue há muito. O seu estatuto é tal que já ninguém, por exemplo, ousa contestar ou ao menos verificar os dados que ele fornece para a opinião pública. Se a Fenprof anuncia que estão 120 000 manifestantes em Lisboa, nem a polícia, o governo civil, o Governo ou a imprensa se dão ao trabalho de duvidarem: ficam 120 000 de números oficiais e esse passa a ser um facto.»

O *script* mantém a matriz lexical da “guerra” (“batalhão de elite”, “combate”, “batalha”, “cavalgando”) e – sem surpresa – dedica-se, com instinto predador, a denunciar os verdadeiros *mentores* da “guerra” e as suas estratégias insidiosas, desviando a atenção do leitor da objetividade dos acontecimentos. Esta “fulanização depreciativa” no discurso político parece corresponder a um estilo de jornalismo paradigmático que decorre do espírito do *homo suspiciosus*: se todos são perigosos uns para os outros, então é melhor que todos desconfiem de todos. Bauman (2006:91) fala numa “crise de confiança”:

“A confiança está em dificuldades no momento em que tomamos conhecimento de que o mal pode estar oculto em qualquer lugar, que ele não se destaca na multidão, não traz consigo marcas distintivas nem bilhete de identidade; e que todos podem estar atualmente ao seu serviço, ser seus reservistas em licença temporária ou seus potenciais recrutas.”

O jornalista *homo suspiciosus* da sociedade do medo líquido empenha-se tenazmente em desmascarar os falsos profetas, os políticos corruptos, os esquemas financeiros fraudulentos, os corporativismos manhosos, os verdadeiros ou potenciais assassinos, a solidariedade suspeita, o compadrio oportunista, enfim, o Mal onde quer que ele esteja e tenha ele a forma que tiver. O jornalista *homo suspiciosus* está sempre em guarda, obcecado pela transparência. Mas, como

lembrou Paqueta de Oliveira (2017:426), citando o filósofo germano-coreano Byung-Chul Han, “a obsessão com a transparência manifesta-se não quando se procura a confiança, mas precisamente quando esta desapareceu e a sociedade aposta na vigilância e no controle”.

Esta crise de confiança é, ao cabo, o pretexto para o poder mediático se afirmar, crescentemente, “como centro *subjetivo de poder autorreflexivo e autorreferencial*, propondo-se detentor exclusivo do *lugar da diferença*” (Santos, 2012:41). A questão é que, como se disse atrás, este poder tende a interpor-se “cada vez mais entre a *representação política* e o cidadão, assumindo-se ele próprio como «representação orgânica», ou seja, como uma verdadeira *sociedade civil de segundo grau*” (*ibid.*). Diz, ainda, Santos (*ibid.*) que

“(…) ele penetra tanto mais no próprio sistema de poder político quanto mais elevada for a sua posição na hierarquia dos poderes civis e quanto mais exclusivo se tornar o *espaço público*, obscurecendo ou homologando, mediando ou subordinando as outras formas de interação comunicativa. Ele desempenha, ao mesmo tempo, *funções de representação*, narrativa e cénica, e *funções de extensão* orgânica da sociedade civil, assumindo cada vez mais estas funções como verdadeiros imperativos sistémicos, como *funções sociais* organizadas como subsistema social.”

Na mesma edição do *Expresso* de 15 de novembro de 2008, tem-se, ainda, uma entrevista relevante de Maria de Lurdes Rodrigues (M.L.R.). A frase que o jornal destaca e converte em título é: «*Não me passa pela cabeça que as escolas desobedeçam*». Trata-se, concretamente, da resposta da ministra à questão: «*E se as escolas desobedecerem?*».

A sinédoque generalizante (Charaudeau e Maingueneau, 2005) comuta o efeito discursivamente mais problemático que teria a asserção “Não me passa pela cabeça que *os professores* desobedeçam”. O efeito generalizante de “*escolas*”, produzindo diluições referenciais (*ibid.*), permite criar uma abstração discursiva que dissimula a alusão direta aos “adversários” (os professores), minimizando a tentação de associar ao discurso um *ethos* de censura autoritária *ad personam* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005).

A construção de um *ethos* de *competência* e de *responsabilidade* (Charaudeau, 2005), estratégia fundamental para a credibilização pessoal aos olhos da “instância do cidadão” (*idem*, 2009), e de um *pathos* de *solidariedade* com os professores, é evidente nos seguintes excertos:

«*Como se ultrapassa este momento de tensão, de “guerra civil”, como diria Manuel Alegre?*

M.L.R.: É um momento de grande tensão e de dificuldade para as escolas, mas tive a preocupação, no início do ano, de lhes dar condições para que tivessem um ano tranquilo. Fiz tudo o que considerei estar ao meu alcance.

«*Mas como se sai deste impasse?*

M.L.R.: Eu não estou num impasse. Estou a concretizar o que estava no memorando de entendimento, independentemente dos sindicatos. Há coisas muito importantes no memorando, designadamente a garantia de que nenhum professor sairá prejudicado deste modelo de avaliação. E não vou voltar atrás.»

«*Mas está disponível para o alterar...*

M.L.R.: No sentido de o melhorar. Aliás, não tenho tido outra atitude desde janeiro, senão colocar-me ao lado das escolas para resolver os problemas.»

Como refere Charaudeau (2009:263), “o discurso político é um lugar de verdade capciosa” onde o que conta não é tanto “a *verdade da* palavra proferida publicamente”, mas, antes, a “*força de verdade*”(ibid.) dessa palavra, ou seja, a sua *veracidade*. Para que essa “força de verdade” se constitua, devem existir “condições de dramatização que exigem que os valores sejam apresentados de acordo com um guião dramático capaz de comover o público de maneira positiva ou negativa, isto é, fazê-lo aderir ao projeto que se defende ou dissuadi-lo de seguir um projeto adverso” (ibid.).

Quando questionada sobre se continuava a achar que “os pais e a população em geral”²⁶³ estavam, ainda, “do seu lado” ou se começavam “a ouvir mais os professores”, M.L.R. responde com uma *presunção* fundada em “*valores de persuasão*” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005:86), isto é, valores que se “apresentam como universais e pretendem um estatuto semelhante ao dos factos” (ibid.):

«Preferimos todos viver com calma e tranquilidade. A maioria dos portugueses continua a achar necessário promover a avaliação de desempenho dos professores.»

Na edição do *Expresso* de 15 de novembro de 2008, Fernando Madrinha (F.M.) constrói, também, a sua argumentação, partindo de uma gradação de *presunções* de natureza quantitativa:

«Muitos professores protestam e quase se ofendem quando alguém diz ou escreve, como já aconteceu nesta página, que boa parte da classe, talvez a maioria, anda a reboque do PCP, por interposta Fenprof, nesta guerra interminável com²⁶⁴ a ministra da Educação.»

Explanada a premissa, seria de esperar que o autor discorresse sobre as malas-artes políticas de Mário Nogueira e do PCP e, como refere, dos «*muitos professores que os seguem acriticamente*». É o que F.M. faz, com efeito, conquanto a argumentação vá no sentido de concluir que «*é estranho e até um pouco patético que a classe profissional que mais avalia seja aquela que mais resiste a ser avaliada*». Esta é a “frase forte” que o jornal destaca do artigo, subtraindo-lhe, porém, a expressão “*pouco patético*” e acrescentando-lhe o advérbio de intensidade “*muito*”: «*É muito estranho que a classe profissional que mais avalia seja aquela que mais resiste a ser avaliada*». Aquele “*muito*”, introduzido furtivamente, faz, de facto, muito pela ênfase retórica da estranheza que o autor pretensamente quer manifestar.

De novo, a desacreditação dos protestos dos professores é construída pelo viés da sua representação como meros *peões acefalinos* dos interesses e ardis políticos dos dirigentes

²⁶³ Mais uma *presunção* (“*população em geral*”). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:79), “o uso de *presunções* resulta em enunciados cuja verosimilhança não deriva de um cálculo aplicado a dados de facto”. As *presunções* “estão vinculadas, em cada caso particular, ao normal e ao verosímil” (ibid.:80), suscitando, no leitor, um movimento reativo de aceitação, como verdadeiro, daquilo que lhe é dito, que é admitido enquanto e na medida em que ele não tiver motivos para desconfiar (ibid.). Neste jogo de verosimilhanças, “os factos presumidos são, num dado momento, tratados como equivalentes a factos observados e podem servir, da mesma forma que eles, como premissa para argumentações”(ibid.:83).

²⁶⁴ Repare-se na utilização da preposição “*com*” que parece indicar sempre o mesmo sentido da ofensiva: *professores* → *ministra da Educação*. Uma asserção do tipo “*nesta guerra interminável da ministra da Educação com os professores*” teria, certamente, outro impacte retórico-argumentativo.

sindicais e dos partidos que os apoiam. Embora reconhecendo, sem espaço para dubiedades, que «o processo de avaliação é burocrático, complexo, difícil de aplicar e com todas as condições para ser injusto», Fernando Madrinha defende que «é muito claro para toda a gente» (certamente mais para o “esquadrão dos bullies” do que para os professores que se distanciam das pantomimas políticas) que, ao inviabilizarem o modelo de avaliação, os sindicatos e os seus peões acefalinos «estão, de facto, a recusar qualquer avaliação». Por isso – remata F.M. – «os professores só têm a perder com a imagem que projetam na sociedade».

Mas – insistimos – qualquer que seja essa “imagem”, ela resulta sempre de uma solução de compromisso, até certo ponto imponderável e perigosa, mas inelutável, “entre as atribuições dos outros e as nossas próprias reclamações acerca daquilo que somos” (Brandão, 2014:48). Essa “imagem” problematiza-se ao nível da atribuição e da negociação identitária (*ibid.*). E os outros, com maior ou menor peso institucional, podem ajudar a manter um sentido de identidade dessa “imagem” ou, pelo contrário, dificultá-lo, deformá-lo, pô-lo em causa (*ibid.*), como faz Fernando Madrinha. Nomear, classificar, categorizar, “dizer acerca de”, são, como tentou demonstrar Anselm Strauss (1999:38), **atos de colocação** que despertam um conjunto de expectativas em relação à coisa categorizada ou classificada. São atos tanto mais importantes quanto mais amplificados ou diminuídos são os **(des)valores** atribuídos à coisa classificada, no quadro simbólico por meio do qual o mundo está organizado (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Strauss 1999; Burke, 1969). O *perpetuum mobile* deste “dizer acerca de” põe a “imagem” da coisa classificada *sob pressão constante*, o mais das vezes por via da *meiosis* (diminuição) retórica (Burke, 1969).

Eis, uma vez mais, Miguel Sousa Tavares, no seu costumeiro registo fagocitário, a ilustrar o *perpetuum mobile* da logomaquia opressiva. O artigo é o da edição do *Expresso* de 22 de novembro de 2008 e tem por título «*Não se governam nem se deixam governar*».

Em termos de géneros de retórica, e seguindo a tradição aristotélica, o discurso tem quase tanto de deliberativo, como de judicial e epidíctico²⁶⁵. Começa com um entimema:

«*Eu acho (mas é, apenas, uma suposição minha...), que o que fez Manuela Ferreira Leite entrar em ritmo de asneira livre foi a imagem das criancinhas dos liceus a atirar tomates e ovos à ministra e aos secretários de Estado da Educação*²⁶⁶, entre risos, gritos, histeria e imbecilidades debitadas para os generosos microfones das relevisões.»

²⁶⁵ No modelo aristotélico, os três géneros distinguem-se pela sua *finalidade* e pelo *domínio* de utilização. O *deliberativo* ou *político* é próprio de assembleias públicas e privadas a quem procura aconselhar ou dissuadir, visando eleger entre o prejudicial e o conveniente, o legal e o ilegal, em relação a eventos futuros (Beristáin, 1995); o *judicial*, *jurídico* ou *forense* é usado pelos oradores nos tribunais e a sua finalidade é defender ou acusar, tendo em conta atos passados, construindo, para o efeito, uma argumentação ágil com base em entimemas (*ibid.*); o discurso *epidíctico* ou *encomiástico*, próprio de honras fúnebres, efemérides, petições ou sermões moralizantes, constitui o elogio das qualidades da pessoa pública ou, antes, o vitupério que minimiza o seu mérito e amplifica os seus defeitos (*ibid.*). Para Michel Meyer (1998), não faz sentido delimitar uma fronteira entre os três géneros, uma vez que estes estão sempre presentes, com maior ou menor alcance relativo, em cada esquema oratório.

²⁶⁶ Referência ao incidente ocorrido no dia 11 de novembro de 2008, em Fafe. A equipa ministerial tinha programada a presença na entrega de diplomas a formandos do Centro de Novas Oportunidades da Escola Profissional da cidade.

O conteúdo entre parêntesis introduz, desde logo, um esclarecimento de caráter pretensamente expletivo com função de ênfase. As reticências – esses “silêncios cheios de insinuações”, como diz Damborenea (2013:167) – parecem sugerir uma elusão irônica, disfarçando a convicção contrária: a de que, provavelmente, outros (muitos) partilhariam da mesma suposição de Miguel Sousa Tavares. Mais do que do fundamento da hipotética “suposição”, outros (muitos) partilhariam, na verdade, da opinião segundo a qual Manuela Ferreira Leite entrara em *«ritmo de asneira livre»*. O incidente em Fafe afigura-se, aqui, em termos argumentativos, apenas como subterfúgio lúdico para censurar a líder do PSD e o próprio incidente. Diz M.S.T.:

«(...) que sabem eles do assunto para declararem que querem a demissão da ministra porque ele é “muito autoritária”? Apetece mandá-los todos para trabalhos forçados, a colherem tomate dobrados até ao chão ou a apanharem ovos e limparem capoeiras – para sabaerem o que vale um ovo e o que vale um tomate.»

Porém, a censura é construída sob o efeito mitigador de uma presumida disposição para se amiserar cinicamente dos desatinos discursivos da visada:

«Eu compreendo Manuela Ferreira Leite: ela já não sabe o que há-de pensar, o que há-de propor para governar este país. Em março, avisa que abandonar a avaliação dos professores seria uma traição cometida por Sócrates contra o seu eleitorado; em novembro, propõe solenemente que se abandone a avaliação. Na semana passada, declara que não se podem fazer reformas contra as corporações²⁶⁷ respetivas; esta semana desabafa que, para conseguir fazer reformas, seria preciso suspender a democracia seis meses e fazer tudo por decreto, antes de retomar a normalidade democrática. Francamente, não me passa pela cabeça que ela pense mesmo aquilo que disse: o problema é que ela dá mostras de não saber o que pensar. Perdeu o norte, já não reconhece o chão que pisa.»

Mas, se Manuela Ferreira Leite *«perdeu o norte»*, foi porque – explica M.S.T. – *«chegou à mesma conclusão a que eu cheguei há uns anos e os romanos já há dois mil anos: que nós não somos governáveis. Não nos governamos, nem nos deixamos governar»*.

Note-se que estamos diante de uma **falácia** de ataque pessoal (Damborenea, 2000) em que a censura a Manuela Ferreira Leite pede uma outra censura (e os respetivos bodes expiatórios) fundada em argumentos revelhos e presunções retóricas:

«Por exemplo: a guerra dos professores, de que o país está farto, deveria merecer-lhe uma linha de rumo definida, e não oscilante, conforme a rua ou as sondagens o determinam. Anteontem, o Governo voltou a recuar na avaliação, dando, finalmente, sinais de maleabilidade. Mas é duvidoso que os professores aceitem, mesmo que a alternativa seja a de ficarem aos olhos da opinião pública como o único sector do funcionalismo do Estado que não aceita ser avaliado profissionalmente – nem sequer para permitir que os melhores sejam premiados. Tal como as coisas se apresentam, é quase certo que a Fenprof e Mário Nogueira não aceitarão nada que não seja a continuação da “luta” até à derrota final da ministra e do Governo. Como bom comunista, Mário Nogueira não terá esquecido ainda os ensinamentos de Lenine de que “a revolução é impossível sem uma crise nacional” (...) A agenda da Fenprof passa por uma crise

²⁶⁷ Em rigor, Manuela Ferreira Leite usou a expressão “*classes profissionais*”. O emprego de “*corporações*”, neste contexto, constitui a assunção de uma imprecisão intencional com função pejorativa. O ato ilocutório de Manuela Ferreira Leite ocorreu num almoço promovido pela Câmara de Comércio Luso-Americana, quando questionada, especificamente, sobre as reformas governamentais no sistema de Justiça (não obstante se tenha referido, também, genericamente, às reformas nos domínios da Saúde e da Educação).

Fonte: <https://www.publico.pt/2008/11/18/politica/noticia/ferreira-leite-pergunta-se-nao-seria-bom-haver-seis-meses-sem-democracia-para-por-tudo-na-ordem-1350420> [Consultado em 02-01-2018]

governamental, mesmo que não se alcance o que tem o país a ganhar com isso, exceto o caos. Há várias alternativas possíveis neste quadro, mas seguramente que a suspensão da democracia por seis meses não é uma delas.»

M.S.T. acaba por desvalorizar o problema da “guerra dos professores” – que, afinal, «*não se governam nem se deixam governar*» – procedendo à enumeração da variedade exuberante de problemas que deverão exigir, verdadeiramente, a atenção de Manuela Ferreira Leite:

«Os problemas urgentes e graves são outros. São as fábricas de automóveis a encerrarem durante semanas (...) É o desemprego que vai disparar e o défice público, tão penosamente diminuído nos últimos anos, que vai ter de crescer (...) São as exportações em queda a pique (...) São as empresas descapitalizadas e sem capacidade de endividamento (...) É, segundo muitos, uma crise económica sem precedentes depois de 1929 (...)»

E deixa recomendações para o futuro, num registo hiperbólico e sentencioso:

«Vem aí sangue, suor e lágrimas e é preciso saber mobilizar as pessoas para isso. É nisso que Manuela Ferreira Leite se deveria concentrar: em distinguir o essencial do acessório. Quem chefia a oposição lidera uma fatia importante dos portugueses. E quem lidera tem de saber muito bem e tornar claro qual é o caminho que propõe. Não pode dar uma imagem de cata-vento, ultrapassado pela dimensão do desafio.»

A metáfora bélica é, sem dúvida, aquela que serve melhor as conveniências do espetáculo mediático, apelando a um reportório de imaginários que facilitam a orientação cognitiva e emocional da perceção dos acontecimentos. A metáfora bélica arregimenta os partidários de uma e de outra facção, polarizando as opiniões e gerando “microguerras” entre o público. Aqui residirá, porventura, o grande potencial do sistema conceptual bélico como metáfora: ele dá origem a pequenas réplicas discursivas de si mesmo, amplificando o fenómeno comunicacional. Por outro lado, a “Guerra” pressupõe a instituição de um inimigo que ataca, podendo ferir, talvez até “matar”, o que exige reações da parte de quem é agredido: declarações de guerra contra o inimigo, ações de autovitimização ou estratégias de depreciação da imagem do inimigo junto do público (Silva, 2013).

Na edição do *Diário de Notícias* de 1 de novembro de 2008, Pedro Sousa Tavares assina um artigo cujo título principal é «*Guerra à avaliação em quase cem escolas*». Aqui, a avaliação surge personificada, instanciando-se, discursivamente, não só uma forma específica de *pensar sobre* a avaliação (é uma inimiga), mas também um *modo de agir* em relação a ela (é preciso combatê-la) (Lakoff e Johnson, 1986).

Na edição de 9 de novembro de 2008, do mesmo periódico, o título de um artigo de Rita Carvalho e Alfredo Teixeira é: «*Ministra não cede e critica “clima de guerrilha eleitoral”*»:

«“Clima de guerrilha eleitoral”. Ainda a desmobilização não estava completa na Praça Marquês do Pombal e já Maria de Lurdes estava nos estúdios da RTP a dizer ao País que os mais de cem mil professores presentes na manifestação de ontem tinham saído à rua porque 2009 será ano de eleições. “A revelação do que é que foi esta manifestação ocorre no final quando alguém diz: ‘vamos ver se, em ano de eleições, eles conseguem manter a posição’ em relação ao modelo de avaliação”, afirmou a ministra da Educação. Maria de Lurdes Rodrigues falou em pressão sobre a ministra, em chantagem e em “campo de batalha”, referindo-se ao

clima que se vive na Educação e mais concretamente dentro das escolas. E sublinhou que o Governo não pode “deixar ao País a ideia de que quem cumpre a lei está a ter atitudes incorretas”. Ou seja, leia-se, os professores que suspenderam o processo ou tomaram posições nesse sentido.»

A concatenação temporal entre a desmobilização (presumivelmente ainda a decorrer) dos manifestantes e o momento em que a ministra surge nos ecrãs das televisões pretende sublinhar a implacabilidade das movimentações de “contra-ataque” da ministra. “*Falar ao País*” é uma metonímia corrente no discurso político, empregada, amiúde, com a intenção de reforçar a ideia de que o se tem a dizer é do interesse de todos e, assim, atrair tantas sinergias emocionais e afetivas quanto possível para a causa ou razões de quem fala. Neste contexto, em particular, o discurso induz a uma *passivização* do ator-manifestante, como se os professores não fizessem parte desse coletivo – o País – que se quer proteger de equívocos e daqueles com tendência para subordinar princípios éticos a vantagens circunstanciais.

Termos e expressões como “campo de batalha”, “guerrilha” e “chantagem” mantêm entre si solidariedades lexicais na isotopia “*Estamos em guerra!*”.

Noutro artigo de Rita Carvalho e Pedro Vilela Gomes, da mesma edição, o título principal é já um exercício de exegese, no plano político, da manifestação dos professores e da agenda de protestos dos sindicatos: «*Ano eleitoral usado para pressionar*». A legenda de uma fotografia panorâmica do protesto refere, em jeito de denúncia: «*Sindicatos usaram o calendário eleitoral como argumento para forçar o Governo a suspender modelo de avaliação*». O oportunismo político dos sindicatos terá sido deduzido das palavras do dirigente da Fenprof:

«“O que vai dizer a sr.^a ministra, no final do ano letivo e a três meses das eleições, a cem mil professores? Que não vão progredir na carreira?” Foi esta a interrogação deixada no ar ao DN por Mário Nogueira, porta-voz da Plataforma Sindical, assim que a cabeça da manifestação atingiu a Praça do Marquês de Pombal, já a noite caíra.»

Mas não só. Com efeito, uma fotografia, mostrando uma manifestante em cujas lentes dos óculos está escrito “*Sou professor/Não voto PS*”, tem a seguinte legenda: «*O lado mais político. Teve de tudo a manifestação. Houve até quem decidisse levar estampada na cara a rejeição ao PS*».

A construção do enunciado sugere que aquele “lado político” não se refere, certamente, ao “diálogo público, essa conversação ruidosa que a sociedade mantém pacificamente consigo própria a fim de produzir e gerar a sua própria historicidade” (Baudouin, 2000:112). Também não será o “lado” da “expressão mais elevada de uma formação social que se revela a si mesma capaz de dizer conscientemente o que quer ser e o que pode ser” (*ibid.*). Não é o Político enquanto “sentido da coexistência social” (*ibid.*:114) estruturado e ordenado “por discriminantes primordiais, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o legítimo e o ilegítimo e que, a esse título, não faça sentido para os seus membros” (*ibid.*). É, antes, a “*cave surrenta*”, o “**subterrâneo ideológico**” que se constitui como uma *patologia da democracia*. É o lado em

que o Político é o terreno da conspiração dos desfastios individuais, dos expedientes ardilosos, dos “submarinos que emergem quando há eleições e que submergem quando não há”, das fugas de informação e das violações do segredo de justiça, da opacidade do Estado, da corrupção, enfim, da “sociabilidade insociável dos homens” de que falou Kant.

Refletindo um apetite pelo *fait-divers*, o artigo de Rita Carvalho e Pedro Vilela Gomes revela, ainda, que

«Assim que desceu do palanque na Praça do Comércio, já bem depois da hora marcada, o rosto mais mediático do dia apanhou um rebuçado de mentol que uma anónima lhe estendeu e correu durante 15 minutos²⁶⁸, furando a multidão, para encabeçar a linha da frente que já se encontrava a meio da Avenida da Liberdade. A seu lado, outros dirigentes sindicais seguravam a faixa negra com o mote do protesto: “Da indignação à exigência. Deixem-nos ser professores”, esboçando sorrisos emocionados e orgulhosos perante tamanha mobilização.»

Podemos ceder ao engulho de ver neste “apetite” uma tendência para divulgar factos (através da narrativização da realidade) com baixa intensidade informativa e elevado valor de entretenimento ou ver nele, também, uma pulsão do “fetichismo do real” de que falávamos noutro lugar. Podemos optar, ainda, por perspetivar uma variedade híbrida enxertada de *reality-show* (naquilo que este possui de escopofilia sinótica²⁶⁹) e daquilo a que poderíamos chamar *reality-press*²⁷⁰ (jornalismo de realidade). O artigo de Pedro Vilela Marques, ainda da edição de 9 de novembro, com o título “Sindicalista-artista que levou Mário Nogueira a voltar ao palco”, ilustrará melhor, porventura, este hibridismo *sui generis*. Eis um excerto:

«João Carlos Pereira tem, apenas, 44 anos e ainda terá de esperar cerca de 20 para se reformar. Mas se entretanto decidir deixar de ser professor do 1.º ciclo (...), tem uma carreira garantida no entretenimento. (...) Ainda a linha da frente da marcha não tinha ultrapassado os Restauradores e já João Carlos subira ao palco montado no centro da Praça do Marquês de Pombal para animar as hostes. (...) “Até que enfim acaba a música”, ouve-se comentar quando o animador de serviço nas próximas horas começa a sua prestação improvisada. Duas horas depois, por volta das 18.30, os comentários há muito que tinham deixado de ser de alívio. “O homem tem uma energia que não acaba mais. Já me dói a cabeça de o ouvir...”. Razões do cansaço, gritos e cantoria constante do speaker de ocasião. O casting do sindicalista minhoto, casado e pai de dois filhos, decorreu durante as reuniões do sindicato. “O João é uma das figuras mais marcantes nas reuniões, tem sempre uma presença muito forte, não só ao nível da animação como da mobilização”, conta ao DN uma fonte que conhece o professor.»

E, ainda, outro artigo do mesmo autor, com o título “Indignação em forma de música”:

«O ritmo é o da música popular “Oh rama, Oh que linda rama”, mas a letra é muito pouco inocente.”Ministra, Sra. Ministra/o que estás tua a fazer/nós só queremos ensinar/e os alunos aprender/por isso, bela ministra/já sabes como atuar/dá corda aos sapatinhos/e deixa-nos trabalhar”. A última estrofe da adulterada cantiga provoca uma gargalhada geral entre 50 professores que esgotam o primeiro de nove autocarros que partiram ontem da cidade de Setúbal rumo a Lisboa e a mais 120 mil manifestantes. (...) São 40 minutos passados ao som de um dúbia cantoria, a qual não se percebe se é motivada pela alegria da excursão, se pela indignação pelos motivos que levaram à sua realização. “Isto não pode continuar, este processo é uma humilhação para professores que têm dezenas de anos de trabalho”, vocifera um passageiro, sem conter a revolta contra um modelo que obriga professores em final de carreira

²⁶⁸ O tempo da corrida terá sido cronometrado?

²⁶⁹ Do grego *synoptikós*, «que permite ver de uma só vez». Como refere Mateus (2013:113), “ao lado do modelo panóptico, onde alguns indivíduos observam a maioria, como no caso dos circuitos fechados de televisão (CCTV), no sinótico é a maioria dos indivíduos a mirar alguns”.

²⁷⁰ O equivalente ao género *reality-television* (Mateus, 2013).

a serem avaliados por jovens. (...) Mas só à chegada a Lisboa os manifestantes percebem realmente quantos são, ao avistarem a fila de quilómetros de autocarros estacionados na Avenida 24 de Julho. “Os cientistas dizem que o bater de asas de uma borboleta no Japão pode provocar um furacão na Antártida. Pois bem, hoje vamos ser tantos que se batermos todos os pés ao mesmo tempo podemos provocar um terremoto”. Chegados ao destino final, no Cais do Sodré, os professores perdem-se no mar de gente em direção à Praça do Comércio. “Aqui que ninguém nos ouve/só para a gente/os ministros vão ter insuficiente”. O coro de gargantas afina-se para a maior manifestação de professores de sempre no País, enquanto comentam que o apoio do Cardeal Patriarca de Lisboa ao seu protesto surtiu efeito. Ao final da tarde, depois de contabilizados os manifestantes, perceberão a dimensão da bênção.»

Como refere Motta (2017:52), “o relato não é mera representação da vida, mas um ato comunicativo impregnado de força ilocutiva: realiza sempre uma interlocução criativa”. Note-se como, na notícia precedente, o protesto surge, de novo, conotado com a *storyline* “passeio com fins recreativos”, desta vez avivado por uma «*dúbia cantoria*» que parece arremessar, uma vez mais, a insidiosa dúvida sobre as reais motivações dos manifestantes. A coerência narrativa assemelha-se à de um miniconto no qual o narrador, assumindo a instância intradieética (participa como testemunha/observador), permite-se lucubrar sobre o *ethos* e o *pathos* da contestação, interpolando a narração, ornamentada com alguns *clichés* estilísticos («*perdem-se no mar de gente*»; «*o coro de gargantas*»), com os atos ilocutórios dos revoltosos. O narrador conclui com um *flashforward*²⁷¹ irónico – “a dimensão da bênção” do Cardeal – que acrescenta um apontamento pretensamente dramático de *suspense*.

Motta (2017:57) salienta a utilidade de compreendermos as narrativas “como instrumentos de disputas, estratégias de argumentação, convencimento e cooptação”, pelo que, nessa perspetiva, a narrativa passa a ser considerada como instrumento de “naturalização do mundo e de **legitimação de papéis**”²⁷², (*ibid.*), sendo mais usual funcionar como objeto de “disputa e barganha pelas **representações do mundo**”²⁷², (*ibid.*). A narrativização da realidade é, segundo Motta (*ibid.*), a melhor estratégia para concretizar a intencionalidade do narrador:

“Todo narrador conhece o potencial de sedução e envolvimento que a narrativa detém. Narrativas são dispositivos argumentativos, representam o uso consciente ou inconsciente para criar uma cooperação induzida. O ato de argumentar e orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso²⁷³ subjaz uma ideologia. (...) É através da análise pragmática e retórica que se conhecerá o jogo de poder e as ideologias, dos quais a narrativa é uma parte tangível.”

As imagens também contam uma “história”, como salienta Banks (2010), contanto que sejam vistas como fenómenos simbólicos no contexto sócio-histórico em que se enquadram. Mas, como lembra Thompson (1998), não podemos inferir o carácter ideológico dos fenómenos simbólicos diretamente dos próprios fenómenos simbólicos. É necessário identificar e caracterizar “as maneiras como as formas simbólicas são utilizadas, transmitidas e

²⁷¹ Movimento de antecipação, pelo discurso, de acontecimentos cuja ocorrência é posterior ao presente da ação (Motta, 2013).

²⁷² Destaque nosso.

²⁷³ Aqui entendido como prática social.

compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados” (*ibid.*). Nesse sentido, diz Banks (2010:36), na representação visual, o que se vê “tem direito próprio e não é, simplesmente, um substituto do que não se vê”. É justamente neste jogo de contrários – *mostrar isto/ocultar aquilo* – que opera o viés ideológico. Ensaieemos um exame dos efeitos semióticos deste jogo *mostrar/ocultar, incluir/excluir*, comparando as primeiras páginas das edições de 9 de novembro de 2008 do *Diário de Notícias* e do *Público*.



Figura 2.14. – Primeira página da edição de 9 de novembro de 2008 do *Diário de Notícias*



Figura 3.14. – Primeira página da edição de 9 de novembro de 2008 do *Público*

Convém-nos recuperar, antes de mais, uma monitória profilática de Motta (2013:119): “o significado é uma relação”. Também já o dissemos alhures, com outros arranjos orquestrais de linguagem. Motta (*ibid.*) di-lo na perspectiva einsteiniana da relação entre *observador* e *objeto observado* – o olhar que lançamos sobre o objeto modifica o próprio objeto. É uma precaução que, como refere Motta (*ibid.*), descompromete epistemologicamente o investigador, permitindo-lhe “trazer para as suas abordagens e procedimentos operacionais iniciativas imaginativas”, desde que fundamentadas e congruentes relativamente ao problema da pesquisa e pertinentes em relação ao objeto em estudo.

A fotografia do DN parece corresponder ao tipo de imagem que Kress e van Leeuwen (2006), na linha da gramática funcional de Michael Halliday, designam por “*oferta*” (“*offer*”, no original). Este tipo de imagens apresenta os participantes nelas representados como “itens de informação, objetos de contemplação impessoais” (*ibid.*: 119). Não existe, praticamente, contacto direto dos fotografados com a câmara, o que transforma o leitor num “espetador invisível” (*ibid.*). O plano geral globalizante, apropriado para um evento de massas, com um ponto de fuga que transporta o leitor até à profundidade do horizonte, fornece a impressão da textura e da magnitude do cortejo que avança com a impetuosidade de uma enxurrada durante a tempestade. A fotografia conta uma história.

Na fotografia do *Público*, por seu turno, a mensagem parece comunicar um sentido conotativo (Barthes,1986). Outra monitória profilática: este sentido, a existir, é sempre uma inferência que se realiza a partir de fenómenos que têm lugar ao nível da *produção* da mensagem e da *recepção* desta (*ibid.*). Observa Barthes (*ibid.*:15), a este respeito, que

“(…) a fotografia de imprensa é um objeto trabalhado, selecionado, composto, elaborado, tratado de acordo com normas profissionais, estéticas ou ideológicas que constituem outros tantos fatores de conotação; por outro lado, essa mesma fotografia não somente se percebe, se recebe, como se lê. O público que a consome²⁷⁴ remete-a, mais ou menos conscientemente, para uma reserva tradicional de signos.”

O *punctum* (Barthes,1984), a “picada” que punge, é o microfone, em primeiro plano, destacando-se, nítido, contra um fundo desfocado de bandeiras (efeito *bokeh* ou efeito de profundidade). O microfone, qual revólver apontado pronto a disparar, simbolizará o poder da Voz dos professores (na esfera pública) causador da “rutura” com o Governo²⁷⁵.

Contudo, o *projeto dramático*²⁷⁶ da narrativa (“*a guerra*”), no *Público*, mantém uma maior sobriedade no plano expressivo da retórica jornalística. O retrato do papel dos sindicatos e, em particular, o do secretário-geral da Fenprof, não cede a uma excessiva fulanização do confronto político e à construção de uma *personagem-antagonista* com base em traços específicos da personalidade, em ações funcionais ou em descrições de momentos incidentais (“*apanhou um reбуçado de mentol*”, *e.g.*) que, como observam Peixinho e Marques (2016), incorrem facilmente na estereotipia. A este respeito, as autoras salientam que

“Se todo o texto é uma construção semiótica, também a figuração dos indivíduos que o povoam é fruto de procedimentos narrativos e discursivos, implicando uma construção específica, feita quer em função de códigos sociais, quer no respeito pelos códigos de género discursivo ou textual. Isto é verdade, tanto para os textos ficcionais, como para os factuais, de que o jornalismo é exemplo. Contudo, se a Literatura goza de um estatuto de liberdade que não a obriga à referencialidade, o jornalismo tem, no seu ADN, um compromisso com a ‘verdade’, ou seja, ao contrário do que acontece na ficção, a existência – presente ou passada – é propriedade intrínseca da personagem jornalística.” (*ibid.*: 256)

²⁷⁴ Incluindo o próprio investigador.

²⁷⁵ Devido a constrangimentos, de natureza logística, na obtenção das fontes documentais em papel, prescindimos da análise da cor, enquanto elemento plástico da imagem. Todavia, temos presente que a cor tem sobre o leitor/espetador “(…) um efeito psicofisiológico, uma vez que *ópticamente apercebidas e psiquicamente vividas*, colocam o espetador num estado que se *assemelha* ao da sua experiência primeira e fundadora em matéria de cores e de luz. Luz oblíqua, da manhã, da tarde ou de inverno e os estados de humor que lhes estão ligados; luz zenital e as impressões de verão. Sol ou fogo, lâmpada ou projetor. Força e violência do vermelho do sangue e do fogo, azul aéreo do céu ou verde apaziguador das plantas frondosas. Tantas referências que, com um pouco de memória, as opções feitas para a imagem podem reativar, com os seus ajustamentos socioculturais, bem entendido: o preto não é a cor do luto para todos, tal como o branco não é para todos a cor da pureza.” (Joly, 1994:116-117)

²⁷⁶ Motta (2013) utiliza a noção de *projeto dramático* para se referir a um modelo abstrato de organização narrativa do discurso cujos objetivos últimos são “atrair, seduzir, persuadir, convencer, obter resultados, efeitos de sentido, satisfazer um desejo e um projeto discursivo do narrador” (*ibid.*:147). O *projeto dramático* pode ser estudado na perspetiva de três instâncias analíticas do discurso narrativo: 1) O plano da *expressão* é o plano da linguagem construído pelo narrador (linguagem visual, sonora, verbal, gestual, multimodal, etc.) para concretizar as suas intenções comunicativas e efeitos pretendidos (o da ironia, *e.g.*); 2) O plano do *conteúdo* (ou da intriga) é o plano da sequencialização das ações das personagens e dos episódios que estruturam a tessitura do enredo; 3) O plano da *metanarrativa* constitui o plano da estrutura profunda que evoca imaginários culturais (o da guerra, *e.g.*) e motivos de fundo ético ou moral que integram as ações. Este é, como refere Motta (*ibid.*:138), “o plano de realização da fábula, da cosmovisão ou do *mythos* aristotélico”.

Cabe tornar claro que a abordagem narrativa das notícias²⁷⁷ e, conseqüentemente, a caracterização dos seus protagonistas e antagonistas como *personagens*, isto é, como construções estratégicas do narrador/jornalista para provocar, no recetor ou audiência, a respeito dessas personagens, certas impressões, sentimentos, projeções, identificações, simpatias ou antipatias (*ibid.*), como sucede na literatura, não pretende negar que as notícias informam:

“(...) os leitores aprendem com as notícias. No entanto, muito do que aprendem pode ter a ver pouco com os “factos”, “nomes” e “números” que os jornalistas tentam apresentar com tanta exatidão. Estes pormenores – significantes e insignificantes – contribuem todos para o bem mais amplo sistema simbólico que as notícias constituem”. (Bird e Dardenne, cit. por Peixinho e Silveirinha (2004:119))

Quando, por exemplo, na edição de 9 de novembro de 2008 do *Público*, Leonete Botelho, no artigo «*Ontem “não foi o pior dia” de Maria de Lurdes Rodrigues*», escreve (interpreta) «*A ministra passou depois ao ataque*²⁷⁸ *aos promotores do protesto, frisando que (...)*», o sujeito-narrador estimula, no leitor, uma *imagem* (representação) de uma *personagem* agressiva com traços arquetípicos que poderão ser associados ao *tipo* “agressor”. O *agressor* pode ser violento, dominador, temperamental, arrogante, imprevisível, letífero. Dissemos “*personagem*”, pois, da pessoa com existência real, apenas conhecemos a figuração dessa *personagem* que o discurso mediático nos restitui (Motta, 2013). Facilmente, portanto, a audiência pode confundir (como sucede, de resto, com as telenovelas) a *personagem* (o *constructo mediatizado*) com a pessoa real e as suas referências fáticas.

É um erro reduzir o narrador-jornalista a uma mera *Voz*.

Na mesma edição do *Público*, Isabel Leiria narra assim o *élan* do secretário-geral da Fenprof:

«*Ao subir a Avenida da Liberdade, animado com a ideia de que aquela era mais uma manifestação “histórica”, Mário Nogueira, secretário-geral da Federação Nacional de Professores (Fenprof), tinha dito que seria uma “terrível distorção democrática” se o Governo não tirasse consequências de um segundo protesto daquela dimensão. Horas depois, ao saber que nenhuma “consequência” iria resultar, o secretário-geral endureceu o discurso: “Se querem guerra, guerra terão!”*, gritou aos microfones (...) *A estratégia dos sindicatos está definida. Para além da continuação das ações de luta, entre elas uma greve (ver caixa), Mário Nogueira apelou a uma espécie de sublevação nas escolas. “Apelamos para que sejam coerentes com a vossa vinda aqui hoje. Sejam corajosos. Se o Ministério da Educação não suspende a avaliação, suspendemos nós.*»

Expressões como, “*animado com a ideia*”, “*endureceu o discurso*”, “*gritou aos microfones*”, “*ações de luta*” e “*apelou a uma espécie de sublevação*” (tal como “*passou ao ataque*”, como visto atrás) constituem aquilo que Fiorin (1996:105) designa por “*indicações de direção*”, isto é, marcos textuais que, através de um discurso metanarrativo, estabelecem as inter-relações e as conexões que estruturam a organização interna da narrativa e manipulam o leitor no enquadramento (*framing*) dos agentes da ação. Podem ser comentários ou avaliações

²⁷⁷ Para Mário Mesquita (2003:130), “a narratividade é uma característica dominante do texto jornalístico”.

²⁷⁸ Destaque nosso.

forjadas a partir de um determinado ponto de vista²⁷⁹. Neste sentido, as “indicações de direção” têm uma função ideológica, já que traduzem uma visão do mundo e dos seus actantes (*ibid.*).

Façamos um novo exercício simples do tipo “*spot the difference*”: eliminemos, livremente, alguns indicadores de direção no excerto trasladado atrás. Poderíamos obter, por exemplo, este outro texto, muito distinto, por sinal, do ponto de vista discursivo:

«Ao subir a Avenida da Liberdade, Mário Nogueira, secretário-geral da Federação Nacional de Professores (Fenprof), tinha dito que seria uma “terrível distorção democrática” se o Governo não tirasse consequências de um segundo protesto daquela dimensão. Horas depois, ao saber que nenhuma “consequência” iria resultar, o secretário-geral disse: “Se querem guerra, guerra terão!” (...) A estratégia dos sindicatos está definida. Para além da continuação das ações de protesto, entre elas uma greve (ver caixa), Mário Nogueira interpelou, desta maneira, os manifestantes: “Apelamos para que sejam coerentes com a vossa vinda aqui hoje. Sejam corajosos. Se o Ministério da Educação não suspende a avaliação, suspendemos nós.»

Mas a mimese jornalística, para se manter viva e credível, tem, como diz Motta (2013), de “ancorar a significação na realidade referente” (*ibid.*:200), dinamizando, permanentemente, o jogo entre os efeitos de real (veracidade) e outros efeitos de sentido (a emoção, a ironia, etc.). Uma das estratégias mobilizadas para ampliar os efeitos de real é, como já percebido, mergulhar em profundidade no acontecimento, descrevendo as vibrações humanas e dando voz aos manifestantes, que se transformam, eles mesmos, também, em narradores²⁸⁰ da “intriga narrativa” e em “provas testemunhais diretas” (Correia, 2009:100).

Na mesma edição do *Público* de 9 de novembro, Natália Faria e Andreia Sanches assinam duas reportagens nas quais se procura imergir o leitor no conflito em transcurso. A primeira é um “diário de bordo” «no autocarro 18», que documenta, sobretudo, o “ambiente discursivo” dos passageiros:

«Num dos bancos da frente, Cláudia Tomás, professora de Audiovisual na Soares dos Reis, larga o desabafo: “Um mês e meio de aulas e já anda tudo exausto com estas políticas.” Na segunda escola artística do país, um terço dos docentes aderiu à “manif”. O mesmo na Aurélia de Sousa, que, nos rankings, tem sido apontada como das melhores escolas públicas do país. “Do conselho pedagógico sim”, conta Maria Antunes, 45 anos, professora de Geometria Descritiva. Não aderiu à manifestação de Março. A esta diz que não podia faltar. “E eu até votei na ministra – que fique claro –, não sou nenhum dos ‘capturados’ pelos sindicatos de que ela fala.” Diz-se farta de se ver retratada como pertencendo a “uma cambada de preguiçosos”. Diz que as atuais políticas educativas seguem “a moda taylorista do início do século”. E que o ministério dotou a escola de quadros tecnológicos e retirou aos professores tempo para aprender a manuseá-los. “Devem ser para fazer bonito.”» [Natália Faria]

²⁷⁹ Fiorin (1996) analisa a distinção entre as instâncias do *Narrador* (quem fala) e do *Observador* (quem vê, sob um determinado ponto de vista). O *Observador* é “o sujeito cognitivo delegado pelo enunciador e instalado por ele no enunciado, onde é encarregado de um fazer recetivo e, eventualmente, de um fazer interpretativo, que incidem sobre os actantes da narrativa e os programas narrativos de que participam” (*ibid.*: 104). Naturalmente, o *Narrador* pode ou não estar em sincretismo com o *Observador* e só pode, obviamente, relatar o que este sabe (*ibid.*). Diga-se, a propósito, que Saramago era um manipulador insigne da relação entre *Narrador* e *Observador*.

²⁸⁰ Motta (2013) defende que existem, pelo menos, três narradores que se sobrepõem na comunicação jornalística: 1) o veículo (jornal, revista, telejornal, etc.); 2) o jornalista (repórteres, editores, ilustradores, apresentadores); 3) as personagens (as vozes que se manifestam na reportagem).

A reportagem tem uma caráter marcadamente descritivo/informativo, não incorrendo numa promiscuidade evidente entre “opinião” e “informação” (Lopes, 2010), observável noutros textos que aqui examinámos.

A reportagem de Andreia Sanches, por seu turno, «acompanhou uma professora que nunca tinha participado numa manifestação deste tipo», como refere o subtítulo:

«Para Beatriz Duarte, foi uma estreia. Lembra-se de sair à rua para se manifestar nos dias que se seguiram ao 25 de Abril. Mas como professora nunca o tinha feito em 24 anos de serviço. Aliás, não gosta de comícios, não é militante de nenhum partido, não se revê particularmente nos sindicatos. Por isso, um protesto como o de ontem era, à partida, “um sacrifício”. Ainda assim, esta professora de Português da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, nas Caldas da Rainha, decidiu que “desta vez não podia ficar em casa” porque “isto ultrapassou todos os limites”. Agarrou na filha, Teresa, de 15 anos, meteu-se no carro com algumas colegas – uma das quais está de baixa “por causa de tudo isto” – e foi a Lisboa, onde ontem mais de 100 mil docentes se manifestaram. (...) Ontem, por volta das quatro da tarde, Beatriz olhava compenetrada para o rio de gente que se movia lentamente ao longo da Rua do Ouro. Notava-se que não estava habituada a estes protestos. Não gritava quando os gritos de ordem ecoavam pela Baixa lisboeta (Rua do Ouro, Rua Augusta, Restauradores, Avenida da Liberdade acima..), não tinha trazido de casa bandeiras negras, nem cartazes, nem T-shirts com frases jocosas, como as que tantos docentes exibiam orgulhosos.»

O texto denota um olhar predominantemente realista, conquanto se configurem enquadramentos interpretativos (“*framing judgments*”) que orientam a perceção do leitor tanto na compreensão do alegado “desconforto” da *personagem* principal («*notava-se que não estava habituada a estes protestos*») como na construção de uma visão estereotipada de uma certa imagem do protesto (*professores-manifestantes que demonstram orgulhosamente a força corporativa da sua voz*).

No *Editorial* da mesma edição do *Público*, José Manuel Fernandes (J.M.F.) defendia, porém, que

«Não é possível explicar esta mobilização recorrendo a argumentos como “os professores não querem ser avaliados”, “é tudo obra dos sindicatos” ou “não passa de uma reação corporativa”. Mesmo que isso tenha vindo a ser repetido por ministros, secretários de Estado e porta-vozes, a verdade é que o número de professores que se mobilizou, o número de professores que pediu a reforma antecipada com prejuízo financeiro, as notícias que chegam de todo o país de que o processo está a descarrilar, seriam suficientes para que qualquer equipa ministerial tivesse, ao menos, a humildade de escutar, de tentar perceber por que motivo estão todos – e se não são todos, são quase todos – contra este processo de avaliação do desempenho.»

J.M.F. discute, então, «a razão dos professores e o autismo da ministra»²⁸¹, ao mesmo tempo que exalta o facto de ver cumpridas algumas profecias do *Público*:

«Não houve muitas notícias na imprensa, na rádio ou na televisão. Até há poucos dias houve mesmo quem duvidasse que os professores realizassem uma nova manifestação. Ou vaticinava-se que esta, a realizar-se, não fosse mais do que um desses desfiles sindicais que o país se habituou a ver para os lados do Ministério da Educação. De repente... De repente, os professores repetiram ontem um protesto que conseguiu ser maior do que o de Março. (...) Na última semana o PÚBLICO foi recolhendo sinais de que a mobilização para o protesto podia ser enorme, e por isso escrevemos ontem, na capa, “Mobilização total”. (...) No entanto, o que se está a passar era previsível. Antes da manifestação de Março escrevemos neste espaço que, depois de termos apoiado a ministra da Educação em muitas medidas impopulares, defendendo

²⁸¹ Título do Editorial.

há muito a necessidade de avaliar o desempenho das escolas e dos professores, o processo que o ministério estava a montar era kafkiano e iria produzir os efeitos contrários aos desejados. Para chegar a essa conclusão não andámos a ler os comunicados dos sindicatos – tratámos antes de ler a legislação que estava a chegar às escolas.»

O apoio à ministra, assumido, sem reboços, pelo editorialista, bastaria, se dúvidas existissem, para demonstrar os efeitos dos *media* enquanto forças ativas na construção de *consenso*²⁸² entre Opinião Pública e Política. Não se trata de uma indiscrição de J.M.F. Faz sentido que João de Almeida Santos (2012:96) fale de uma “conceção da política como procura permanente do consenso, com a consequente *minimização da autonomia da política* em relação ao discurso mediático”. A lógica subjacente à ação política favorece, segundo o autor, o *nivelamento* das instâncias política e mediática, com evidente perda de inintercambialidade e autonomia funcional da primeira. Contudo, esta perda parece ser uma perda consentida e negociável. Teríamos de acreditar (com confrangedora ingenuidade) que o processo de contratualização das perdas entre poder político e poder mediático se faz sem a contratualização de ganhos. Se é verdade que quando a *agenda mediática* determina a *agenda política* se cria, como refere Santos (*ibid.*), um problema de subordinação do poder político à instância do poder mediático, é igualmente verdade que se cria um problema de instrumentalização dos *media* pelo poder político, quando é a *agenda política* que determina a *agenda mediática*. Do primeiro problema decorre outro: o do *atrofiamento do poder político*. Do segundo, um *atrofiamento da Opinião Pública* (*ibid.*). No primeiro caso – diz Santos (*ibid.*:97) – corre-se o risco de se regredir para uma “*democracia de tipo consociativo ou neocorporativo*, onde dominam as elites mediáticas e os proprietários dos grupos de comunicação social”; no segundo, tende-se a regredir para uma democracia de tipo autoritário, pondo-se em causa o *princípio eletivo* (*ibid.*).

Mas o Editorial é, ainda, revelador, a um nível ligeiramente subliminar. O consenso corresponde a um movimento de convergência em que as forças em jogo nem sempre contrabalançam mutuamente os seus efeitos:

“A personalização do consenso, a crise das máquinas partidárias tradicionais a favor da *marketização* da política, a redução dos movimentos político-sociais à sua expressão mediática, a homogeneização ou a *liofilização* do discurso político, a redução do cidadão-leitor a simples consumidor de mensagens políticas *mercantilizaram a construção do consenso e remeteram todo o processo para a esfera mediática*, tornando-o mais volátil e mais instrumental.”²⁸³ (*ibid.*:95)

Uma vez mais, podemos optar por “ver o copo meio cheio ou meio vazio”. Poder-se-á ver esta “volatilidade” como sintoma de degradação de um sistema social onde um consenso (aparentemente mal ou não resolvido) pode, facilmente, transformar-se no seu oposto, ou ver, nessa “volatilidade”, *tout court*, uma propriedade irrefragável da dinâmica agonística do espaço público democrático e do seu carácter improvável e incerto (Mouffe,1999). Nem a primeira

²⁸² Para Giovanni Sartori (1993), o *consenso* é um “sentir partilhado”. O autor distingue três objetos e níveis de consenso em democracia: aceitação a) de valores últimos, b) das regras do jogo, c) de governos. O primeiro é o consenso ao *nível da comunidade*, isto é, sobre crenças de valor; o segundo é o consenso ao *nível do regime*, ou seja, sobre regras de procedimento; o terceiro é o consenso ao *nível de governo*, ou seja, sobre políticas governamentais.

²⁸³ Destaques do autor.

perspetiva é demasiado pessimista nem a segunda necessariamente mais sensata. Assentimos com Mouffe (*ibid.*), quando sustenta que os princípios democráticos podem perigar por enfraquecimento do “pluralismo agonístico”, em nome de um modelo de democracia que privilegia o consenso ocioso, subestimando o papel constitutivo do conflito. Mas, defendemos nós, também podem periclitare por défice de consenso sobre as suas instituições e de adesão aos valores que representam, em nome de uma democracia ultraradical que vê, na dissensão, o *fundamentum inconcussum* da construção e legitimação das relações de poder.

No que à dialética *autonomia editorial – autonomia do poder político* diz respeito, impõe-se, como refere Santos (2012:97), aceitar a presença capilar do sistema mediático em todas as esferas da sociedade, mas é preciso determinar “os limites de condicionamento do *poder político de origem eletiva pelo poder mediático*, não sendo este sufragado eletivamente” e possuindo uma “matriz proprietária esmagadoramente de natureza privada, estando organizado em torno de elites que determinam a produção informativa e estando a sua estratégia essencialmente determinada pela lógica do mercado”. São características que, segundo Santos (*ibid.*), interferem “de forma decisiva naquele equilíbrio que deveria resultar da interação entre uma *função social* de grande relevância para a democracia e um *princípio eletivo* que se constitui como a alma do sistema democrático”.

Uma das vozes mais contundentes desta *função social* que, para Santos (*ibid.*:189), deveria assumir, essencialmente, “a forma de *consciência crítica do poder político*, como «liberdade negativa», pondo em evidência as disfunções do sistema social assacáveis ao poder político, foi (continua a ser) Santana Castilho, professor da Escola Superior de Educação de Santarém. Na edição de 25 de setembro de 2006, referia-se, numa crónica, ao programa “*Prós e Contras*” emitido, na RTP1, no dia 20 de setembro de 2006, com o tema “*O Exame Final*”²⁸⁴:

«O “*Prós e Contras*” da última edição devia ter adotado a sigla “*Prós e Prós*”. Num momento de tamanha conflitualidade, em vez de contraditório exigente, tivemos participantes complacentes. Parabéns à ministra da Educação. A máquina funcionou. Pêsames à jornalista Fátima Campos Ferreira. As perguntas que deviam ter sido feitas foram silenciadas. Os convidados não se admoestam e os participantes não se conduzem nas suas intervenções. O contraditório, paradigma do que foi o programa noutros tempos, cuida-se de outro modo.»

A propósito do estado de tensão entre *consenso* e *dissenso*, que, segundo Mouffe (1999), deve ser a condição da dinâmica agonística da democracia pluralista, Santana Castilho expressava, na edição do *Público* de 10 de outubro de 2005, a sua apreensão, relativamente às

²⁸⁴ A sinopse do programa, intumescida de dramatismo telenovelesco, era:

«*O exame final!*

Será desta que a educação vai mudar?

A ministra quer as escolas a trabalhar com metas, objetivos e melhores resultados.

Mas há quem conteste as estratégias?

No início do ano letivo, Maria de Lurdes Rodrigues, enfrenta as críticas e esclarece as suas opções.

O que muda na educação dos portugueses?»

Fonte: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p20236/e23> [Consultado em 02-02-2018]

tendências de uma visão ultraradical do consenso como negação irrevogável do combate político enquanto processo racional de negociação:

«Na visita que fez à Escola Secundária do Monte da Caparica, primeiro, e no discurso comemorativo do 5 de outubro, depois, Sampaio deixou bem explícita a necessidade de entendimento, para além dos ciclos eleitorais e das legislaturas, em três domínios vitais da vida nacional: a educação, a justiça e as forças armadas. Mas se não chegasse a obstinada e liminar recusa do primeiro-ministro [José Sócrates] a qualquer pacto de regime, expressa logo no primeiro debate em que participou na AR e em resposta à abertura nesse sentido manifestada pelo PSD, ficámos esclarecidos pela antológica afirmação que fez, no mesmíssimo dia 5 de outubro, na RTP. Disse: “A democracia é a institucionalização do conflito”. Com esta socrática eloquência, bem pode Sampaio desistir e, com ele, todos nós. Estávamos enganados, quando julgávamos que a democracia era outra coisa. Restam três anos e meio, se lá chegarmos!»

A denúncia moral da manipulação do poder político e da cumplicidade de uma certa imprensa, fê-la, também, Santana Castilho, com igual fulguração analítica. A propósito da manifestação de professores, escreveu, na edição do *Público* de 13 novembro de 2008:

«À impressionante manifestação dos professores, alguns protagonistas reagiram com cinismo e mentiras, com o óbvio intuito de confundir o cidadão comum. (...) O primeiro-ministro e a ministra da Educação tomaram uma insensata posição de força, esgrimindo a necessidade de cumprir a lei e dando a entender que não poderão negociar com os sindicatos que, segundo eles, não honraram o memorando de entendimento. É confrangedor ver o primeiro-ministro, que diz uma coisa e faz outra constantemente, envergar vestes de virgem para apontar o dedo aos sindicatos que, afinal e até agora, ainda não denunciaram o tal acordo. Como é curioso ver uma ministra, relapsa desrespeitadora da lei, com decisões repetidas vezes derogadas em tribunal e censurada até pelo provedor de Justiça, vir agora acobertar-se sob o mesmo diáfano manto. (...) A ministra da Educação falta à verdade quando diz que os sindicatos não apresentaram reparos nem soluções. Quer em sede de comissão paritária, quer a ela própria, foram, nesse sentido, entregues documentos e levantados problemas. (...) Contrariamente ao que foi escrito na imprensa, este Governo não foi democraticamente eleito. A legitimidade do Governo, conferida pela escolha democrática do partido que propôs o primeiro-ministro, que escolheu e propôs, por sua vez, os restantes ministros, é coisa diversa. Maria de Lurdes Rodrigues não foi eleita. Foi escolhida por Sócrates. E mesmo que tivesse sido eleita, que não foi, não se tornaria por isso dona da educação do país. Não pode ofender 120.000 professores que, assim o disse, pactuariam com movimentos chantagistas, que visam minar o ambiente das escolas. Reagir assim ao que aconteceu no sábado é tique de ditadora. Urge que alguém lhe lembre que há limites para a tolerância no combate político.»

Mas quais são esses limites? O argumento de que a decisão política, sobrelevada por redes de inter-relações cada vez mais extensas, opacas e opressoras, entre os diferentes atores, públicos e privados, é, mais do que nunca, uma escolha na instabilidade (Baudouin, 2000), não pode levar-nos a crer que impor limites ao combate político (onde os *media* são protagonistas cada vez mais empenhados) é uma tarefa irrealizável ou que esses limites são tão perecíveis quanto o clima de incerteza em que são instituídos, a ponto de nos convenceremos da vanidade do esforço de estabelecê-los. Um limite poderá resultar da instauração da distinção (que Mouffe (1999) aconselha, numa democracia que se arroga pluralista) entre as categorias de “*inimigo*” e “*adversário*”. Esta distinção inspira os agentes – diz Chantal Mouffe (*ibid.*) – a verem no opositor não um “*inimigo a abater*”, mas um adversário de existência legítima cujas ideias podem ser contestadas sem que, contudo, se questione o seu direito a defendê-las. É a diferença, aparentemente trivial, entre *antagonismo* (relação com o inimigo) e *agonismo* (relação com o

adversário). A relação *agonal* permite explorar formas de criar as condições em que a violência (designadamente a violência simbólica sobre as identidades), nas suas múltiplas exteriorizações de autoritarismo, pode ser desativada para tornar possível um espaço público democrático menos debilitado por forças antagónicas. (*ibid.*). Não obstante, alerta Mouffe (*ibid.*:101) estas forças nunca desaparecerão, pois o conflito e a divisão são constitutivas do jogo político: todas as formas de acordo serão sempre parciais e transitórias, já que os consensos baseiam-se, inevitavelmente, em atos de exclusão.

III.15. «AJUDE-NOS A ENCONTRAR O PROFESSOR DO ANO!» AS GREVES DOS PROFESSORES ÀS AVALIAÇÕES E AOS EXAMES NACIONAIS

Não fora o delito arrebicado da ficção, poderia bem ser Tertuliano Máximo Afonso, uma vez reconhecida a virtude do seu projeto inovador, entretanto abandonado por ele, de ensinar a História de diante para trás. Ou até o próprio autor da presente tese, acreditasse este na ideia de que o “professor do ano” é um mastim tibetano que fugiu dos donos e cujo paradeiro se desconhece, um achado arqueológico de grande importância ou um qualquer desertor de uma instituição psiquiátrica.

O apelo, no título, corresponde a um projeto²⁸⁵, lançado, em 2012, pelo *Diário de Notícias* – **Figura 1.15**.

A declaração de intenções do projeto surge na secção de *Publicidade* e rezava assim:

«O DN vai premiar os melhores professores do 1º ciclo até ao secundário, do ensino público e do particular. O objetivo é encontrar os professores que fazem a diferença, que estimulam e que inspiram os alunos, outros docentes e as comunidades à sua volta. O DN convida, assim, todos os interessados a submeterem a candidatura de um professor que entendam merecer o seu trabalho reconhecido. Participe com o DN nesta iniciativa e mostre como é verdade que nunca esquecemos os bons professores que tivemos na vida.»



Figura 1.15. – “Professor do Ano” - Edição de 16 de maio de 2013 (pág.19)

A ancoragem (Greimas e Courtés, 1989) faz-se ao nível da semiótica da imagem e das instâncias discursivas dos títulos e do texto. O modelo–“professor do ano” surge, na “passadeira vermelha” das celebridades, sorridente, sereno, visivelmente feliz, com emanações de brilho de “estrela”, glorificado pelos focos dos holofotes desenhados, a giz, no quadro (o grande folheto ardoso onde faz esqui os pequenos paus cilíndricos dispostos na calha, o “ringue” simbólico onde se travam as grandes batalhas), imortalizado pelos ‘clicks’ das máquinas fotográficas, também desenhadas a giz, aplaudido pelos seus admiradores onomatopeicos e, claro, enfaixado como “*Professor do ano*”, qual Miss Universo acabada de ser consagrada.

O texto faz a sùmula dos atributos do “super-herói”, esse “salvador ubíquo”, “agente do bem social”, objeto de veneração e de identificação, “apto a eliminar os males do mundo e

²⁸⁵ Projeto patrocinado pela empresa portuguesa *JP Inspiring Knowledge* que atua, principalmente, no setor das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), integrando um conjunto diversificado de negócios, distribuídos pelas áreas da Educação, Distribuição, Serviços e Investimentos.
Fonte: <https://www.jpik.com> [Consultado em 08-02-2018]

reconduzir a humanidade aos trilhos da paz e de denegar todos os presságios de destruição” (Nogueira, 1998:2-3).

O repto – «*dar aos professores o reconhecimento que merecem*» – constitui, ele mesmo, uma assunção clara do **prolapso da profissão docente**. Alguém concebe outro apelo do mesmo tipo, como, por exemplo, «*dar aos médicos o reconhecimento que merecem*» ou «*dar aos políticos o reconhecimento que merecem*»?

Parafrazeando Nogueira (*ibid.*), o “super-herói” que sorri para a câmara é, afinal, uma personagem múltiplice. Sob a capa de “super-herói”, escondem-se vários alter-egos, reflexos negativos que, bem vistas as coisas, servem uma necessidade específica: aproximar o herói do comum cidadão, impondo àquele a sua dimensão humana, com todas as debilidades intrínsecas, sem as quais a ideia de um semelhante indestrutível e poderoso se tornaria absolutamente insuportável. É como se, para ser aceite como “super-herói”, o professor devesse, no entanto, tal como os demais humanos, consumir-se na sua finitude e perecibilidade. Retomando as palavras de Umberto Eco (Eco e Chilton, 1972), a propósito de um tal *Superman*, o “professor-herói” é *mito* na condição de ser uma criatura imersa na vida de todos os dias, acorrentado às contingências mundanas da vida e da morte, não obstante investido de faculdades superiores. Mas, nesse caso, tem-se um paradoxo: o “super-herói”, na condição de mito, como escreveu Eco (*ibid.*), é, por natureza, “*inconsumível*”. Como superar, então, este paradoxo?

Martha Minow (1985), professora de Direito, chamou a atenção para um outro dilema que não é nem um modelo nem um esquema teórico, mas, como diz, “uma experiência sentida, um padrão de prática social” (*ibid.*:160). O “*dilema da diferença*”²⁸⁶ pode amarrar-se assim: até que ponto o trato diferenciado ou, como prefere Innerarity (2006:57), “as intervenções particularizantes” (como esta iniciativa do DN, por exemplo), não reforçam a estigmatização das identidades, através da legitimação e visibilização das singularidades? Ou, no caso específico do projeto do DN: até que ponto estas “*intercessões em favor de*”, aparentemente motivadas por desígnios moralmente probos, não entorpecem, mais ainda, os processos de configuração da identidade docente em crise?

Em rigor, o repto é caviloso. Não se está a pensar em dar a **todos** os professores “o reconhecimento que merecem”, mas, apenas, àqueles que acumulam os talentos de “fazer a diferença”, estimular e inspirar alunos, outros docentes e as comunidades à sua volta, em suma, «*os bons professores que tivemos na vida*». Espera-se que, por muito falar dos que “fazem a diferença” (um lugar-comum de que o discurso ideológico da meritocracia é useiro e vezeiro), se invisibilizem os que não fazem diferença alguma ou que, através da ritualização da sagração dos “bons”, todos os “maus” lhes sejam simbolicamente equiparados, por afinidade?

²⁸⁶ Questões relacionadas com o racismo, as desigualdades de género ou os movimentos de luta pela identidade e orientação sexual, por exemplo, podem ser analisadas à luz deste dilema.

A narrativa “À procura do professor do ano” tem do seu lado – digamo-lo sem mesuras – o argumento forte do sistema global de *rating* da sociedade “yes we can”: **a desigualdade como “desigualdade merecida”** (Fernandez e Fernandez, 2015). Aquele que tem mérito triunfa e, o que não tem, fracassa por sua culpa (*ibid.*). As diferenças são justas, pois espelham os diferentes graus de comprometimento individual com os sistemas de *rating* da sociedade meritocrática (*ibid.*). No esquema da meritocracia, o talento, equiparado ao mérito, traz, na sua substância, nas palavras de Richard Sennet (2006:102), “uma espécie de prestígio moral” mobilizado para medir um novo tipo de desigualdade social²⁸⁷:

“(…) algo que fosse *criativo* ou *inteligente* significava para os outros *superior*, referindo-se a uma pessoa de maior valor. Aqui estava a passagem da perícia para a meritocracia. A moderna meritocracia tomou forma quando as instituições começaram a estruturar-se com base nesse tipo de desigualdade.” (*ibid.*)

O imperativo categórico meritocrático é, como afirma Carlo Strenger²⁸⁸, “*tem uma vida espetacular e muda o mundo*”. Se, contudo, como diz Strenger (2011), se alegar que este imperativo encoraja, pelo menos, os indivíduos a tentar “alcançar as estrelas”, a tornarem-se uma versão melhorada e otimizada de si mesmos, convirá interiorizar, *per fas et per nefas*, que “grande parte de nós não vai ter uma vida espetacular e a grande maioria de nós não vai, de forma alguma, mudar o mundo”²⁸⁸. Convirá lembrar que “existe uma grande diferença entre alcançar as estrelas e tornarmo-nos o melhor que conseguirmos” (Strenger, 2011:70):

“Não é simplesmente verdade que seja apenas o talento, a força de vontade e a coragem que determinam como se chega ao topo. Malcolm Gladwell²⁸⁹ mostrou detalhadamente até que ponto as circunstâncias do nascimento, as relações familiares, a coincidência de encontrar a pessoa certa no momento certo e a pura sorte são os principais determinantes de quem irá conseguir chegar ao topo e de quem não o irá conseguir.” (*ibid.*)

Hipocrisias do discurso meritocrático à parte (far-lhes-emos a “pega de caras” noutro capítulo adiante), interessa-nos uma outra questão, ainda mais a montante, a propósito da iniciativa do *Diário de Notícias*. É uma questão que temos sublinhado com alguma insistência e que aqui se revela de forma modelar: o arresto, por parte dos *media*, de um espaço de partilha da representação do poder político, senão mesmo o sequestro da própria representação do poder político.

É certo que era a “tribo educativa” que indicava um determinado professor como «*exemplar e inspirador*»²⁹⁰ (o que quer que tal signifique). Mas que legitimidade institucional tem o periódico para eleger “o professor do ano”? De onde veio a jurisdição que o acredita para

²⁸⁷ Sennet (*ibid.*:107) lembra que Bourdieu referia-se à maquinaria meritocrática como “*distinção*”, um processo de seleção social em que uma massa é “*tacitamente* penalizada ou tornada inapta”, à medida que as instituições educativas, culturais e de trabalho conferem, a outros, o *status* de elite. Para Pierre Bourdieu, “a verdadeira finalidade da *distinção* era “criar uma massa à sombra, voltando os holofotes para a elite” (*ibid.*).

²⁸⁸ Fonte: <https://ionline.sapo.pt/466334> [Consultado em 11-02-2018]

²⁸⁹ Cf. Gladwell, Malcolm (2008), *The Story of Success*, U.S.A., Hachette Book Group.

²⁹⁰ Do Regulamento (edição do DN de 13 de maio de 2013, pág. 16)

avaliar e premiar este ou aquele professor (ou outro profissional)? Esse papel não compete ao empregador, ao Estado, que investiu os docentes de formação específica para o exercício da sua atividade?

A legitimidade só pode advir daquele espaço comunal sequestrado, promíscuo, de *soberania partilhada*, “lá onde o Estado deixou de ser o detentor exclusivo da soberania e já não surge como único representante do *interesse geral*” (Santos, 2012:170). Lá onde os *media* se apresentam como “«cães de guarda do público» e *legítimos intérpretes* das expectativas do público” (*ibid.*: 346) e onde a representação política se vê enfraquecida. A partilha tem, como efeito óbvio, uma maior exposição da classe docente ao impacte coercivo (agendador) e doutrinador (codificador) dos *media* (Bauman, 2000).

O efeito doutrinador (codificador) esteve bem patente no psitacismo discursivo em torno das greves às avaliações em junho de 2013 e da greve geral aos exames de 17 de junho desse ano²⁹¹. Na verdade, propunha-se estender o calendário das greves aos exames até 27 do mesmo mês, antecedidas por greves às avaliações (iniciadas a 7 de junho e suspensas a 25), na sequência da falta de entendimento entre as estruturas sindicais e a tutela (liderada por Nuno Crato), no que dizia respeito ao regime de mobilidade especial dos professores e ao aumento da componente letiva de trabalho. Uma greve geral da Função Pública estava agendada para 27 de junho (dia da realização dos exames nacionais de Matemática do 6.º e 9.º anos que, devido ao protesto, viriam a ser antecipados).

Na edição do *Diário de Notícias* de 17 de junho, João César das Neves (JCN), professor universitário, assina um artigo, com o título «*Respeito pelos mestres*», que tem tanto de risível na sua (in)coerência argumentativa quanto de manivérsia sofisticada na articulação do discurso. Começa com uma proposição apologética, prolixamente adjetivada, como se prescreve em casos que tais, afirmando que «*os professores são pessoas sérias e dignas, profissionais competentes e responsáveis*», para, logo de seguida, “desmanchar o ramalhete”, dizendo que isso «*é evidente e indiscutível, mas hoje deve ser lembrado e repetido, perante o espetáculo indecoroso que a classe tem dado ao País*». O mal-asado efeito de imparcialidade pretendido por JCN denuncia-se na estratégia retórica que a locução do falar comum condensa modelarmente na expressão “*castigo de dura, uma no cravo, outra na ferradura*”. E o cravo até poderia segurar a ferradura, a ferradura o cavalo, o cavalo o cavaleiro, o cavaleiro o castelo e o castelo toda a lógica argumentativa de JCN. Mas, não. O sujeito da enunciação tematiza claramente a condenação do recurso à greve em período de exames, que considera «*uma infâmia das mais vergonhosas*», por utilizar os alunos como «*reféns dos interesses particulares*», mas tem aqui, dir-se-ia, o papel de uma espécie de **trickster enunciadador** (Greimas e Courtés, 1989), alguém que, no plano do “fazer persuasivo”, surge investido de “conteúdos contrários” (*ibid.*) e de grande ambiguidade.

²⁹¹ Os exames nacionais agendados para este dia eram: Português (12.º ano); Português Língua Não Materna (6.º, 9.º e 12.º anos).

Se a greve já foi um instrumento «*decisivo nas lutas heróicas dos trabalhadores*» – diz – «*anda agora muito desvirtuado*». A greve, segundo JCN, terá ultrapassado «*em muito os limites de um conflito civilizado*», facto que «*parece inacreditável*», se pensarmos que foi promovida «*pelos próprios mestres*». Estes, os “mestres”, sérios, dignos, competentes e responsáveis, a quem – insiste – «*apesar de tudo, nunca devemos perder o respeito*», terão dado um «*tal testemunho público de insensibilidade, arrogância e oportunismo*», que «*uma atitude destas ficará como mancha na profissão*». Pergunta-se:

«Como é possível acontecer isto, sobretudo entre aqueles mesmos a quem confiámos a educação das nossas crianças e jovens e que, por isso, deveriam mostrar elevação especial? Será que, afinal, a tão falada crise do sector é mais profunda e temos desvairados irresponsáveis a dar aulas? Não podemos esquecer que os professores são pessoas sérias e responsáveis.»

Eis, de novo, invocado, o pânico moral que arreasta os professores na condição de ameaça para a ordem social e, em particular, para as crianças e jovens, esses seres indefesos e delicados, vítimas sacralizadas dos interesses dos docentes. A cominação imputada aos professores é acompanhada de uma condenação pública que os sentencia como traidores da confiança neles depositada na «*educação das nossas crianças*». A utilização do pronome possessivo *nossas* produz um duplo efeito retórico: por um lado, faz sentir, ao leitor, que o problema também é seu e, em última instância, de todos, comprometendo-o na objecção à “ameaça”; por outro, isola esta na sua ação funesta, retirando-lhe, simbolicamente, qualquer jurisdição permanente sobre as “vítimas” (“as crianças são *nossas*, não vos pertencem”).

Numa cabriola argumentativa algo previsível, e perante a incredulidade incómoda causada pelos desatinos dos “mestres”, João César das Neves conclui que a explicação para tão grave insânia tem de «*estar noutra lado*»:

«Em primeiro lugar, aqueles que decidem não são os professores, mas dirigentes, naturalmente mais extremistas. Pior, o setor tem atraído muitos agitadores profissionais, que apostam na subversão como resposta nacional.»

Os desvarios dos “títeres de porrete” são, portanto, compreensíveis, se levarmos em conta que estes não têm poder de decisão própria, deixando-se conduzir e manietar por dirigentes sindicais, rotulados de «*agitadores profissionais*». Mais: já não há “amor à camisola”, pois o «*setor constituiu um refúgio para muitos sem vocação de ensino*». O argumento, velho e relho, da arquetípica vocação, reforça, uma vez mais, o desvio moral dos professores, em relação à sua “missão primordial”.

Outra na ferradura:

«Os professores são pessoas superiormente inteligentes, com uma tarefa muito exigente. Enfrentar uma turma é uma das atividades psicologicamente mais constrangedoras e absorventes. A pressão é grande e não é qualquer um que dá aulas de qualidade; só mesmo quem tem vocação.»

Segue-se outra, destemperada, no cravo:

«Por outro lado, os docentes são facilmente sugestionáveis, pois têm tempo livre e funcionam em comunidade. As suas salas de convívio facilmente se transformam em incubadoras de raivas e agravos. Basta uma faísca e tudo fica explosivo. Nos últimos anos, as labaredas foram várias. Entrando em curto-circuito de exaltação, não admira que as pessoas comuns se aprestem a comportamentos aberrantes. Caindo em si, percebem o mal em que participam.»

É de presumir que o professor João César das Neves pertença, também, ao ignóbil morganho dos “sugestionáveis”, a não ser que se inclua numa espécie de “*casta ariana*” de professores, de que os outros, os do ensino não superior, estão excluídos. Ou será que os docentes universitários são, simplesmente, menos “sugestionáveis” do que os seus pares do ensino não superior?

Um SMS da edição de 12 de junho de 2013 do *Diário de Notícias*, da autoria de Júlio Dá Mesquita, de Lisboa, deprecava pelo «*interesse público*», com o zelo de uma oração :

«Aos professores orgulhosos da profissão, apelo, em nome dos 35 anos de atividade que contei, [...] que se abstenham nas greves que se anunciam [...].»

A ilegitimidade moral das greves justificar-se-á, agora, pela falta de pundonor, de sentido de dignidade profissional. Também aqui se esgrime o imperativo moral como forma de “conter as paixões” que inviabilizam a adequação desejável entre os interesses individuais e as superiores necessidades coletivas (Pereira,1983). A alternativa à sedição, que usa os alunos como reféns, é a culpa e a vergonha. **Poder-se-á falar de um empreendimento de domesticação moral (ibid.) de uma classe profissional considerada, de algum modo, perigosa?** Como refere Pereira (ibid.:197), um processo de *domesticação* dessa natureza pretende coagir com a ideia de que “*assim é melhor para todos, como o Saber demonstra*”. Se esse empreendimento foi ou continua a ser posto em prática, parece malograr-se, porém, ocasionalmente, na consciência insubmissa dos docentes.

Na mesma edição do DN, Joaquim Jorge, biólogo, desafina um pouco, no coro das vozes moralizantes, ainda que sufragando a mesma imagem idealizada do professor-sacerdote:

«[...] Nuno Crato e este Governo, ao reagirem de forma leviana a esta decisão, mantendo o dia dos exames para dia 17, convocando todos os professores para esse dia, não só radicalizam o ambiente conflitual como procuram criar medo. [...] Não passa de uma birra. No fundo, quando acusam os sindicatos de tornarem reféns os alunos, estão a tentar fazer pior, usam os alunos como escudo, contra a sua arrogância democrática e incapacidade de dialogar e perceber o que os professores desejam. Uma greve, quando se executa, tem por finalidade causar o maior transtorno e incómodo, sendo o seu objetivo direto chamar à atenção, alertar e virar sobre si os holofotes, para a opinião pública perceber e entender o que se passa. [...] Os alunos passaram de reféns, segundo o Governo, para vítimas deste Governo, digo eu. Os alunos são os menos culpados de toda esta confusão, mas são parte interessada em terem professores com capacidade de ensinar e serem eles próprios. [...] Nesta greve, os professores sempre amaram e querem o melhor para os seus alunos, são a razão de ser e a sua profissão. Esta luta nada tem que ver com alunos, mas com organização e política educativa.»

Mas é, ainda, *ex more*, o aguilhão destemperado de Alberto Gonçalves que nos obriga a amANHAR mais algumas notas.

Num artigo, com o título «*Ninguém ensina os professores?*», da edição de 16 de junho de 2013 do DN, o sociólogo arremete contra um manifesto de apoio às greves dos professores, subscrito por vinte e duas individualidades:

«A greve dos professores suscitou um manifesto de apoio por parte de 22 autodesignados artistas, do cançonetista Carlos Mendes ao filhote de Lucas Pires. O manifesto começa com uma relativa evidência: “Sem Educação não há país que ande para a frente”. Infelizmente, prossegue com generalizações diversas, umas difíceis de provar, outras fáceis de desmentir.»

A utilização dos termos “autodesignados”, “cançonetista” e “filhote” não é inocente e a intenção retórica é confirmada pelas apreciações que se lhes seguem, encimadas pelo modalizador, de carácter subjetivo, “infelizmente”. O adjetivo “autodesignado” marca uma distância metadiscursiva relativamente à atribuição de estatuto aos subscritores do manifesto: “*não sou eu, Alberto Gonçalves, quem diz que estes indivíduos merecem ser percebidos e respeitados como artistas*”. O emprego do nome “cançonetista” só com grande lhaneza escapa à conotação com o pirismo de que foi acusado o movimento ironicamente chamado de “nacional-cançonetismo” (Sousa, 2016), um trocadilho (com “nacional-socialismo”) que pretendia classificar um género musical baseado em letras “superficiais, fúteis e propagandísticas, recorrendo frequentemente a temáticas patrióticas, como elogios à pobreza, à devoção religiosa e à humildade” (António João César, cit. por Sousa, 2016:18). Por fim, entre os «autodesignados artistas», avulta um, apelidado de “filhote”, um tal indivíduo que mal acabou de nascer e, com tão pouco tempo de vida, já dá ares de se “armar aos tentilhões”.

«*O tom geral*» – prossegue Alberto Gonçalves – «*é o de que a classe docente constitui uma entidade abstrata, sempre maravilhosa, incansável e esclarecida*». E desferrolha, com violência: «*Em Portugal, o sabujismo rende. Donde a proliferação dos sabujos*». O sociólogo dá, então, um exemplo de um “sabujo” (indivíduo servil, lambe-botas): o do escritor José Luís Peixoto que, «*além de subscrever o texto (...) alinhava, em 2011, um texto pessoal no qual desenvolveu os arrebatamentos líricos e que o site do Bloco de Esquerda agora resgatou*». Estes “arrebatamentos líricos” são, para Alberto Gonçalves, anexins de uma «*ficção nacional*» que postulam truísmos bacocos como:

«(...) os professores (...) trazem consigo “todo o conhecimento do mundo que nos antecedeu. Além disso, os professores “não vendem o material que trabalham, oferecem-no”, visto que “o trabalho dos professores é a generosidade”. Os professores, com “as suas pastas de professores, os seus blazers, os seus Ford Fiesta com cadeirinha para os filhos no banco de trás” são, jura o Sr. Peixoto, “os guardiões da esperança”. Os professores “ensinaram-nos que existe vida para lá das certezas rígidas, opacas, que nos queiram apresentar”. E, quanto a nós, antigos alunos, “basta um esforço mínimo da memória, basta um plim pequenino de gratidão para nos apercebermos do quanto devemos aos professores”.»

A construção anafórica (a repetição da palavra “professores” no início das frases) produz um efeito de ênfase acumulativa, ajustado ao estilo discursivo aguerrido e beligerante do enunciador. Alberto Gonçalves entra, de seguida, em disjunção aberta com os citados “arrebatamentos líricos”, fazendo a expiação de alguma infelicidade vivida nos seus tempos de estudante:

«Ao contrário do Sr. Peixoto, homem de sorte, nunca tive professores que trabalhassem de borla, tive poucos carregados de conhecimento, ignoro os modelos dos automóveis que conduziam e, ao que e lembro, a função da maioria consistia justamente em encher-nos de certezas rígidas e opacas. Comecei a espernear no dia em que me arrastaram para a “primária”. Parei de espernear no dia em que concluí a licenciatura, de longe o maior alívio que senti na vida.»

Em Alberto Gonçalves «não abundam os “plins” pequeninos de gratidão». Rabugices idiossincrásicas de lado, a isotopia do “estudante oprimido” (pelos professores) parece ter tido origem nas «salvíficas reguadas» infligidas pela «dona Julieta», que o ensinou a fazer contas. Mas a experiência no liceu terá sido, igualmente, pouco satisfatória. Alberto Gonçalves mergulha nela como um escafandrista com argumentos pelo exemplo (Perelman, 1997):

«É claro que, no liceu, recordo meia dúzia de almas competentes e uma dúzia de almas esforçadas. E é claro que não esqueço um certo professor de história económica na faculdade. O resto foi uma imensa perda de tempo, às vezes uma tentativa de desvitalização do cérebro e, muito por feitiço meu, uma longa tortura, que nem as benesses escolares alheias às aulas resgataram. Levei com gente que nos forçava à escuta de “Zeca” Afonso, gente que presumia a familiaridade de adolescentes com Schrödinger, gente convencida de que Pierre Bourdieu era um pensador, gente parcialmente analfabeta, gente que corria para a janela a cada avião, gente que sumia o ano inteiro mediante “baixa” (juro que não me importava), etc.»

A *digressio excursus* serve como amplificação da isotopia do “estudante oprimido”, a quem as exdruxularias de “feitio” conferiram, por sinal, uma dimensão ainda mais trágica e sombria às vivências escolares, transformando-as num flagício tal que «nem as benesses escolares alheias às aulas resgataram». A infausta “gente” que Alberto Gonçalves esconjura, não merece nome. Os nomes essencializam e citam as pessoas (Cabral, 2008). Os nomes estão diretamente associados “a uma dialéctica do comparecimento – i. e., o ter estado face a face com outros seres humanos nomeados, partilhando intersubjetivamente um espaço/tempo” (*ibid.*: 9). Sem nomes, tem-se, apenas, uma massa anónima e caliginosa de pessoas, subjetivamente apagadas e derogadas pela *não-nomeação*. Vistos como heresiarcas, conspiradores, analfabetos, maioritariamente incompetentes, “baldas”, essa “gente” terá contudo, deixado alguma herança proveitosa, se olharmos à capacidade de Alberto Gonçalves para falar como um Cícero sobre os rancores entesourados ao longo da sua vida de estudante.

«Fabricar uma imagem idílica da docência é», diz Alberto Gonçalves, «equivalar as fraudes aos profissionais sérios – e caluniar estes.» Depois de, centrado na sua própria experiência subjetiva, extrapolar a classe docente como uma súcia de profissionais, na sua maioria, incapazes, o sociólogo arremete com o apoftegma do pensamento abismal²⁹² (Santos, 2010) meritocrático: o trigo não pode confundir-se com o joio e confundi-los é uma «burla» de

²⁹² Boaventura de Sousa Santos (2010) usa o conceito de “pensamento abismal” para referir-se a uma posição epistemológica característica (mas não exclusiva) do pensamento ocidental moderno. O “pensamento abismal” consiste no estabelecimento de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos: o universo do “lado de cá da linha” e o universo do “lado de lá da linha”. Esta divisão é tal que tudo o que se encontra do “lado de lá da linha” desaparece como realidade, convertendo-se em algo ininteligível, invisível e perigoso. O que caracteriza, fundamentalmente, o “pensamento abismal” é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. O “lado de cá da linha” prevalece, pois ancora no campo da realidade relevante. Do outro lado, existe, apenas, ausência não dialética.

condenável iniquidade. Subitamente, porém, Alberto Gonçalves inflete, para se contradizer. Afinal, o problema não parece residir na qualidade do “trigo”, uma vez que

«A época em que, bem ou mal, os professores ensinavam morreu. Hoje, procuram sobretudo escapar das agressões verbais e físicas que alunos e famílias de alunos lhes dedicam. (...) Com frequência, o Ford Fiesta aparece sem pneus a título punitivo.»

O delito é, bem vistas as coisas, de uma conjuntura estrutural que torna corruptível a identidade real dos professores:

«E se não são os delinquentes a humilhar os professores, os próprios tratam do assunto por via sindical: marcar uma greve que se pretende incômoda para as datas dos exames é assumir que já só são imprescindíveis nas funções de vigilância, tarefa que uma câmara de 50 euros ou um contínuo com o salário mínimo desempenhariam com brio similar.»

Este é o que se pode designar por argumento quase lógico fundado numa relação de transitividade subtil (Perelman, 1997; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005): “se fazer greve aos exames é assumir que os professores já só são imprescindíveis nas funções de vigilância e se assumir que ser, apenas, imprescindível nas funções de vigilância constitui um ato de auto-humilhação, então fazer greve aos exames constitui um ato de auto-humilhação”. Pretendendo ter força de convicção, a argumentação assim explicitada nas suas relações transitivas, é, no mínimo, deveremos dizer, um exagero malicioso de retórica. Vexatório, também, ao comparar o denodo investido nas funções de vigilância de exames com o olhar inumano de uma câmara baratucha e com a serventia de um funcionário impreparado para a tarefa e mal remunerado. Alberto Gonçalves interroga-se, por fim, com sarcasmo:

«Para quem acumula todo o conhecimento do mundo, impressiona o desconhecimento que tantos professores têm do seu. Ninguém é capaz de os ensinar?»

Trovejando, como outros, com o argumento da politização dos interesses dos professores por via dos sindicatos (olhados, esquematicamente, como *inimigos* do sistema político), Alberto Gonçalves lança uma última azagaia, dirigida, desta feita, à suposta falta de rigor e de isenção do *Público*:

«A manchete da semana é, sem dúvida, do jornal Público: “Governo radicaliza posições, professores ainda tentam o diálogo”. Por “professores” deve ler-se Mário Nogueira, docente do ensino primário que não leciona uma aula há vinte e tal anos e mesmo assim consegue ser avaliado com “Bons” e promovido na carreira. Por “diálogo” deve ler-se a inflexibilidade do Sr. Nogueira em retirar uma única das reivindicações que dão pretexto à greve anunciada. Ainda que o Governo tivesse todos os defeitos do mundo (e tem bastantes), contar com o Sr. Nogueira e com o Público entre os seus inimigos não é um deles.»

Incongruente, o remoque “onde se lê...deve ler-se...”, quando o frecheiro Alberto Gonçalves, nas suas florações retóricas, antes de pronunciar a classe docente como uma espécie de centauro em que a cabeça, os braços e o dorso pertencem a Mário Nogueira, vê, primeiro, os professores como agentes desvitalizadores de cérebros e, mais adiante, como agentes ativos da sua própria ruína.

A manchete a que se refere Alberto Gonçalves é a da edição do *Público* de 13 de junho. Nesta edição, um artigo de Clara Viana e Graça Barbosa Ribeiro dava conta de que no mesmo

dia em que o Presidente da República, Cavaco Silva, apelara à exploração, «*até ao limite*», de todas as possibilidades de diálogo com os sindicatos dos professores, de modo a evitar a greve agendada para 17 de junho, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) decidira convocar todos os professores do ensino básico e secundário para se apresentarem nas escolas no primeiro dia de exames nacionais do ensino secundário. As associações sindicais reagiram à medida do MEC:

«Ontem, a Federação Nacional de Educação (FNE) reagiu, recordando precisamente que a convocatória (ao contrário dos serviços mínimos ou da requisição civil) não obriga ninguém a apresentar-se nas escolas. Tanto a FNE como a Federação Nacional de Professores (Fenprof) anunciaram que vão requerer na sexta-feira a abertura de um período de negociação suplementar sobre a mobilidade especial, que ambas apresentaram como uma “última tentativa” de diálogo. “O que pretendemos é dar uma possibilidade a que, no plano do diálogo, das negociações, possam ser ainda tomadas as medidas indispensáveis para que se resolvam os problemas que trouxeram o conflito até aqui”, disse o líder da Fenprof.»

Como se depreende do trecho precedente, o discurso verrinoso de Alberto Gonçalves carece de enquadramento no cenário dos acontecimentos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) utilizam o conceito de “*presença*” para exprimir o carácter inerentemente seletivo de toda argumentação, no sentido em que esta “escolhe” sempre um conjunto de elementos mais eficazes, que constituem o seu ponto de partida, ignorando, omitindo ou até suprimindo deliberadamente outros, porventura com maior força de persuasão junto de outros auditórios e, nessa medida, não necessariamente supérfluos. Com isso, toda a argumentação “expõe-se inevitavelmente à crítica de ser parcial e, portanto, tendenciosa” (*ibid.*:135). Não se deve confundir, pois, alertam os autores, “a presença e os esforços que visam aumentar o sentimento de presença com a fidelidade ao real” (*ibid.*:136).

Para o sociólogo Casimiro Ferreira, aliás, citado no mesmo artigo do *Público*, a atitude do Governo face ao protesto dos professores constituiu um «*empolamento de um conflito social que é democrático*» e que se inscreve num «*modelo político de gestão da austeridade*» que passa pela radicalização, «*porque ela é favorável ao medo social*». Medo que, como já se disse, com outros pontos e vírgulas, é um *modus operandi* do exercício escatológico do poder. Um dos objetivos desse *modus operandi* é criar um clima obsidiante contra uma ameaça diabolizada, visando conter a ofensiva do “Mal”. O *medo* foi particularmente instrumentalizado com a greve dos professores às avaliações – **Figura 2.15**.

A greve criará um “*efeito dominó*”: uma sucessão fatal de colapsos no processo que conduzirá os alunos às candidaturas ao Ensino Superior e, por fim, às tão almejadas férias. O ano letivo ficará «*em suspenso*».

Na página 4 da edição de 20 de junho do DN, pode ler-se:

«Sem as notas internas, quase tudo fica a aguardar para data incerta ou em risco de ser adiado: matrículas, entradas no ensino superior, resultados dos exames nacionais, provas de equivalência à frequência e as férias dos alunos, pais e professores.»



Figura 2.15. – “Efeito dominó” - Edição do DN de 20 de junho de 2013 (pág.4/5)

O sentimento de incerteza associado à implosão da cadeia de acontecimentos contém uma razão pragmática politicamente sedutora, do ponto de vista discursivo, para instrumentalizar o medo: o boicote às expectativas pessoais de alunos e pais e, nesse sentido, a “agressão” moral que as greves dos professores representam, traduzida numa clara e condenável violação de princípios/valores culturalmente partilhados – em que devem assentar a moralidade das nossas ações – como a procura da felicidade dos outros, nomeadamente dos mais “vulneráveis”. Previsivelmente, a *culpabilização* (Fonseca e Ferreira, 2016) dos professores estabelece-se como estratégia de legitimação do discurso político:

«“O apelo que faço muita gente compreende: se as greves forem marcadas para os dias dos exames, prejudica o esforço dos alunos, inquieta as famílias e também não é bom para os professores, que durante todo o ano escolar, deram o seu melhor, para que aqueles alunos pudessem ultrapassar os exames”.»

Paulo Portas (citado em artigo de Helder Robalo da edição do DN de 3 de junho de 2013, pág.13)

Como referem Malle, Guglielmo e Monroe (2014), a “*culpabilização persuasiva*” é, porventura, a mais antiga forma de regulação moral. Pode-se dizer que este processo de culpabilização, de natureza fundamentalmente comunicacional e discursiva (*ibid.*), serve os objetivos da ação política, do ponto de vista de um discurso assente quer em manobras argumentativas de legitimação do tipo *input legitimacy*, quer do tipo *output legitimacy* (Scharpf, 2003). Os conceitos remetem, respetivamente, para a justificação da ação política tendo em vista o consenso, os interesses e o bem-estar de uma maioria (“*government by the people*”) e para a decisão política centrada na eficácia de soluções políticas efetivas para problemas coletivos (“*government for the people*”) que não poderiam ser consensualizadas de forma individual (*ibid.*). Nas palavras de Scharpf (*ibid.*:4),

“They both start from the normative premise that legitimate government must serve the “common good” of the respective constituency, and that this function must be protected against both the self-interest of governors and the rent-seeking strategies of special interests.”

Um exemplo ilustrativo da tradição “*input-oriented*”, foi a decisão do Ministério da Educação e Ciência (MEC) de, para não perder a face, antecipar os exames finais de Matemática do 9.º ano e do 6.º ano de escolaridade, confirmada que estava a greve geral do dia 27 de junho:

«Em comunicado, o ministério defendeu que a decisão de mudar as datas – ainda que tenha optado por adiantar e não por adiar, como lhe foi pedido – responde ao “apelo dos pais e encarregados de educação e mais uma vez toma a decisão que mais protege os alunos. (...) a decisão foi elogiada por pais e diretores, uma vez que agora está garantido que nada vai impedir a realização dos exames. Para a Confederação Nacional das Associações de Pais, esta é uma decisão “aceitável”. E para o psicólogo José Morgado, “o importante é haver uma data. O maior fator de instabilidade é a incerteza, como aconteceu na segunda-feira [17 de junho], em que ninguém sabia se ia ou não fazer provas”.»
(Artigo de Ana Bela Ferreira e Pedro Sousa Tavares da Edição do DN de 20 de junho de 2013, pág. 4)

Note-se, uma vez mais, como a validação das decisões políticas em Educação se socorre, frequentemente, de relações interdiscursivas (o parecer de um psicólogo, no caso) que levam para a tribuna política e para o espaço público de discussão as garrulices e os *soundbites* dos “porta-vozes da fragilidade humana”. A relevância discursiva destes grupelhos de “porta-vozes” encontrará, porventura, fundamento naquilo que Bauman (2000:58) designou por “sobrecarga [emocional] de segurança”:

“O instinto natural de sobrevivência e autodefesa foi carregado de emoções que excedem em muito a sua capacidade de carga. Esse instinto está, hoje, condenado a ingerir, reciclar e eliminar detritos psicologicamente venenosos das batalhas perdidas pela certeza e segurança.”

As sociedades de risco (Beck,1992) são sociedades de medos e frustrações, sociedades amedrontadas, que exigem uma atitude de vigilância constante face aos perigos que ameaçam não só, como diz Bauman (2006), os corpos e as suas propriedades, a durabilidade da ordem social e/ou a confiabilidade nela, mas, também, “o lugar da pessoa no mundo” (*ibid.*:10). Nesse sentido, e rescrevendo Bauman (2000), procurar proteção nas artes do ocultismo, para tentar garantir um futuro seguro, não parece mais irracional do que obter a validação preventiva de um psicólogo.

A decisão de antecipar a realização dos exames, no entanto, ainda que nimbada de boas intenções, aconteceu, apenas, após um “braço-de-ferro” entre o MEC e os sindicatos que levou a tutela, aliás, a solicitar a aplicação de serviços mínimos para a realização do exame de Português, no dia 17 de junho, e para a realização das provas nacionais de Matemática do 6.º e 9.º anos, no dia 27. O “braço-de-ferro” abrangia as divergências relativamente à aplicação do regime de mobilidade especial à classe docente (processo eufemisticamente chamado de “requalificação”), à redução dos Quadros de Zona Pedagógica (para evitar “horários zero”, segundo o ministério), à eventual alteração dos limites aos tempos letivos por aplicação do regime de 40 horas à administração pública e aos cortes orçamentais que conduziram, nomeadamente, ao aumento do limite de alunos por turma para 30.

Não se fixaram serviços mínimos para a greve. O Tribunal Arbitral, instado a decidir sobre a decretação de serviços mínimos na greve do dia 17, veio concluir, num acórdão²⁹³ de 11 de junho, que

²⁹³ Fonte: https://www.dgaep.gov.pt/rct/bds/anexo_xiv.htm [Consultado em 18-03-2018]

“(…) a greve de professores marcada para o dia 17 de junho, pese embora coincidente com o 1.º dia de exames finais nacionais do ensino secundário, não afeta de modo grave e irremediável o direito ao ensino na sua vertente de realização dos exames finais nacionais, não se estando, por isso, perante a violação de uma necessidade social impreterível (…).”

O acórdão chama a atenção para o facto de, apesar de o direito à greve ser um direito constitucional, tal como estipula o disposto no art.º 57 da Constituição da República Portuguesa (C.R.P.), não é, contudo, um direito absoluto, uma vez que “pode sofrer restrições que o n.º 3²⁹⁴ do mesmo preceito consente” (pág. 3).

Refletindo, porventura, a abertura para um espaço de diálogo ideologicamente manietado, que as dificuldades de conformação das dimensões jurídica e sociológica do “irreverente e espinhoso” (Pinto, 1966) fenómeno da greve favorecem, Pedro Tadeu, num artigo de opinião da edição de 18 de junho do DN, lamenta-se de como o direito à greve *«foi transformado numa inalienável hipocrisia constitucional»*, pois, diz, *«um grevista é sempre, a priori, acusado por esta gente de estar a fazer mal ao País»*. E quem é “esta gente”? Todo e *«qualquer governante, militante do PS, do PSD, do CDS ou alegado independente que nos últimos 30 anos [tem] opinado sobre a greve»*, articulando proposições obscuras como:

«Os professores podem fazer greve, é um direito, mas essa luta não pode afetar a vida dos alunos. Os maquinistas, os ferroviários, os motoristas da Carris e das STCP, também, é legítimo, mas devem salvaguardar o transporte das pessoas que querem trabalhar.»

[OU]

«A greve é um direito inalienável, mas os estivadores devem levar em conta o superior interesse nacional e descarregar os navios. Também os pilotos e os controladores aéreos podem fazer greve, se os aviões importantes voarem. Os bombeiros têm direito à greve, se ficarem em alerta para emergências. Os guardas prisionais grevistas devem levar os presos a passear ao pátio da cadeia. Mas, repito, não pode estar em causa o direito à greve.»

[OU]

«Os enfermeiros e os médicos podem fazer greve, desde que garantam as urgências de todos os hospitais. Os camionistas podem parar desde que assegurem importações, exportações e distribuição para hipermercados... É preciso bom senso, não é?... Os trabalhadores da recolha de lixo grevistas têm de assegurar a boa saúde pública. Os jornalistas têm direito a paralisar, mas os noticiários têm de relatar a greve, um direito que, em democracia, não pode ser posto em causa.»

Não seguindo a estratégia de “amontoamento” de exemplos da hipocrisia discursiva em torno de um acontecimento – amiúde comparado, como escreveu Pinto (1966), a uma guerra ou a uma insurreição, não sem que se perceba, nestas analogias, a intuição de se tratar de um fenómeno cuja dinâmica (sociológica) interna não é possível *juridicizar* sem escoriar sensibilidades sociais – André Freire, politólogo, pronunciou-se sobre a mesma hipocrisia, constituindo, basicamente, duas categorias maioritárias de “hipócritas ideológicos”:

«[os que] dizem que até aceitam os motivos da greve, mas que tal nunca deveria ocorrer no período de exames e que os professores revelaram até “falta de ética” ao fazê-lo (Francisco Assis e Carlos Fiolhais – CF. PÚBLICO) [e os que] vão mais longe e acham que os professores

²⁹⁴ Diz o n.º3 da C.R.P. que “a lei define as condições de prestação, durante a greve, de serviços necessários à segurança e manutenção de equipamentos e instalações, bem como de serviços mínimos indispensáveis para ocorrer à satisfação de necessidades sociais impreteríveis”.

Fonte: www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx [Consultado em 20-03-2018]

deviam aceitar tudo, sem greves, porque “o país está falido” (Miguel Sousa Tavares, MST, Expresso).»
Edição do *Público* de 26 de junho de 2013 (pág. 41)

Segundo André Freire, apenas «um grupo mais minoritário na opinião publicada não só compreende como legítimas e adequadas as decisões dos professores e das suas organizações representativas, como este exercício é encarado como uma ação de enfrentamento do medo e da intimidação que o Governo tenta incutir nos assalariados (Pacheco Pereira, São José Almeida, Rosário Gama, PÚBLICO)». Se de «fraco pluralismo» vive a opinião publicada, como refere André Freire, mais à frente, no seu artigo (posição que merece, aliás, o nosso inequívoco assentimento), então é de destacar o maior pluralismo do *Público*, ao permitir-se publicar um texto que não se inibe, como vimos, de “apontar o dedo” a personalidades (Francisco Assis/Carlos Fiolhais) a quem foi concedido tempo de antena no próprio jornal.

Freire prossegue na sua análise, desconstruindo as “astúcias da enunciação” (Fiorin, 1996) de algumas «orientações antissindicais» difundidas nos *media*. Essas “orientações” padecem – afirma – de três problemas:

«Primeiro, relevam uma enorme debilidade na cultura política de quem as exprime. Por exemplo, quando começou a recente vaga de greves, SF²⁹⁵ da RTP fez uma reportagem sobre “quanto custam os sindicatos?” que, pelo timing e pelo enquadramento, mais parecia um exercício de “serviço ao Governo” (por coincidência, ou talvez não, deputados da JSD²⁹⁶ vieram na semana passada fazer a mesma pergunta). Claro que a democracia e os seus pilares fundamentais (sindicatos, partidos, Parlamento, etc.) têm custos... mas a compressão de tais custos, nos moldes em que tem sido sugerida, representa uma deriva populista a evitar.(...) Segundo, esta opinião publicada está desalinhada com o sentir maioritário da população: fizemos recentemente (meados de 2008-final de 2012) dois inquéritos a amostras representativas da população, no âmbito do projeto do CIES-IUL²⁹⁷, Eleições, liderança e responsabilização, e verificámos que foi nos sindicatos que a confiança mais subiu entre os dois anos (de 53,2% para 57,9%), enquanto a confiança nas instituições políticas desceu pronunciadamente e situa-se, no final de 2012, entre um mínimo de 13,6% (Governo) e um máximo de 35,1% (PR)²⁹⁸. Finalmente, MST, no Expresso, acusou o PÚBLICO de, nos relatos que fez da greve, ter favorecido a FENPROF e desfavorecido o Governo. Ora, vindo do jornal de onde vem, esta crítica, além de ser errada e injusta (o PÚBLICO apenas fazia eco das posições da comissão arbitral e da direção da CONFAP²⁹⁹), é paradoxal. Por um lado, porque se há jornal com uma opinião esmagadoramente conservadora e neoliberal é o Expresso, sendo o PÚBLICO bastante mais plural. Por outro lado, o exercício de MST é de uma parcialidade e de um desfasamento face à realidade que até choca: então a greve não foi uma ação conjunta da FENPROF e da FNE? Ou a FNE/UGT só existe quando assina acordos?»

No seu habitual estilo *overkill* e torcionário, Miguel Sousa Tavares iria defender-se das imputações de André Freire, acusando-o de ter cometido a falácia do espantalho (desvirtuar para mais facilmente atacar):

²⁹⁵ Sandra Felgueiras

²⁹⁶ Juventude Social-Democrata

²⁹⁷ Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE – IUL)

²⁹⁸ Presidente da República

²⁹⁹ Confederação Nacional das Associações de Pais

«Foi exatamente isso que fez André Freire, num texto em que chega a afirmar, por exemplo, que eu “acho que os professores deviam aceitar tudo, sem greves, porque o país está falido”. Seria, de facto, perturbador, se não fosse uma grosseira deturpação do que escrevi. O que escrevi foi que a greve dos professores (e os dois motivos invocados, a mobilidade especial e o aumento de 35 para 40 horas de trabalho semanal), chamava a atenção para uma questão: a de saber como é que num país que foi à falência e teve de ser resgatado, “se possa ter professores sem crianças, autoestradas sem carros, reformas sem dinheiro para as pagar, acumulando dívida a 6 ou 7% de juros para a geração seguinte pagar”. Mesmo que a resposta à pergunta seja a sua deturpação grosseira, ela mantém-se de pé e eu gostaria de ouvir uma resposta séria de quem se propões como alternativa.»³⁰⁰

Edição do *Expresso* de 29 de junho de 2013 (Primeiro Caderno, pág. 9)

Não conseguimos descortinar onde reside a “deturpação grosseira” das palavras de Miguel Sousa Tavares. O que MST diz, de facto, é que não devemos apoiar a greve dos professores e os motivos destes, pois, num país falido, não podemos continuar a ver professores sem alunos, autoestradas sem carros e reformas sem dinheiro para as pagar. Se afirmar isto não equivale a dizer que os professores “deviam aceitar *tudo*, sem greves, porque o país está falido”, pretenderá MST dizer que os professores “deveriam fazer *algumas* cedências, sem greves, porque o país foi à falência”? Se o que incomoda MST, na inferência de Freire, é o *pronome indefinido* (‘*tudo*’ é capaz de ser uma fífia exagerada de retórica), nem por isso MST pode evitar ser exprobrado de utilizar os argumentos do “estado de exceção” e da “crise económica” como estratégias discursivas para condicionar e limitar ideologicamente o debate político e a contestação ao Governo (Fonseca e Ferreira, 2016). Como fizeram, de resto, frequentemente, os próprios membros do Governo³⁰¹, clamando por, entre outras necedades farfalhudas e perigosas, “uma revisão constitucional cirúrgica” (*ibid.*: 898) que permitisse uma interpretação mais flexível e dinâmica e possibilitasse a implementação das políticas governamentais chumbadas pelo Tribunal Constitucional (*ibid.*) e outras, *quicá* a suspensão da legitimidade constitucional e social do direito à greve, quando há autoestradas sem carros, reformas sem dinheiro para as pagar e professores sem alunos.

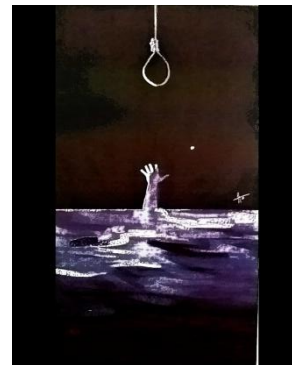
Miguel Sousa Tavares opta por ver o *enjeu* das greves dos professores como uma luta por «*privilégios irrevogáveis de alguns*», que «*resultam no desemprego de muitos mais*», ao invés de a tomar como um mecanismo fundamental de questionamento das desigualdades, orientado para a mudança de decisões políticas, para a aquisição/reivindicação de identidade e para a transformação/apropriação da historicidade do sistema social (Pinto, 1966; Fernandes, 1993). É, porventura, a diferença entre um olhar ideologicamente comprometido e uma visão sociologicamente mais definida dos atores e dos acontecimentos que aqueles protagonizam.

O artigo de MST, intitulado (não sem retinir o distintivo estilo zombeteiro) «*Há sempre esperança*», emoldura a ilustração de Hugo Pinto da **Figura 3.15**.

³⁰⁰ Edição do *Expresso* de 29 de junho de 2013 (Primeiro Caderno, pág. 9)

³⁰¹ Cf. Fonseca e Ferreira (2016), “Paulo Portas e a legitimação discursiva das políticas de austeridade em Portugal”, *Análise Social*, LI (221), pp. 886-921

Figura 3.15. – “Afogamento” - Edição do *Expresso* de 29 de junho de 2013



A ilustração pretenderá representar o país a soçobrar na crise e o resgate financeiro que chega sob a forma de uma corda para laçar o “pescoço” do “náufrago”, numa clara alusão metafórica a uma operação de salvamento que corresponde, no reverso das aparências – *hélas* – a uma “morte” por “enforcamento”.

Mas, já antes, num artigo da edição de 22 de junho do *Expresso*, Miguel Sousa Tavares havia declarado a “derrota” da Fenprof na greve do dia 17. Aqui, porém, empreendendo aquilo que poderíamos classificar como *jornalismo de guerrilha* ou *propaganda de guerrilha*, dependendo da razão de ingenuidade que quisermos embuchar.

Com efeito, nesse artigo, MST entrega-se a uma “caça aos tordos”, disparando a sua pólvora retórica contra o *Público*, primeiro, a propósito da greve dos professores aos exames nacionais e, depois, contra o «rival» (do *Público*, deixa subentender, não do *Expresso*), *Diário de Notícias*, por razões estranhamente alheias ao tema “professores”. Ou não tão alheias quanto isso, já que a greve dos docentes terá servido de inspiração para o título do artigo – «*A greve ao jornalismo*» – convertido em pateada incendiária contra o mau jornalismo supostamente praticado pelos diários:

«Durante toda a semana passada, e seguindo uma tradição que já vem de trás, o jornal “Público” transformou-se numa espécie de extensão do boletim da Fenprof, em militante apoio da greve aos exames nacionais de português. Na fase de crescendo final, o jornal chegou mesmo ao ponto de tentar vender à opinião pública a mais absurda e desonesta das teses da Fenprof: a de que, se os alunos não iriam ter exames, a culpa não era da greve marcada pelos sindicatos para aquele dia, mas do ministro da Educação, que não quis atender à marcação da greve e adiar os exames para outro dia. Como se tivesse sido o ministro a marcar os exames nacionais para uma data já reservada pela Fenprof para fazer greve e não o contrário. (...) Sem estrebuchar, o “Público” deu o seu melhor para nos tentar convencer de que no espírito dos sindicatos jamais esteve qualquer intenção de prejudicar os exames ou os alunos, e que quem os tomava por reféns era sim o ministro – como brilhantemente explicou o outrora professor Mário Nogueira.»

Como escreveu António Jacinto Pascoal, professor, na edição do *Público* de 20 de junho, «*não é desonra nenhuma dizer que esta greve serviu para molestar a realização do exame do dia 17*», pois, «*só quem é parvo é que não sabe que é isso e muito mais do que isso*»³⁰². Na sua intenção de afrontamento político, a greve aspira, tendencialmente, a perturbar, a molestar. Iludir este facto é achar que se pode tapar o sol com um dedo. Usá-lo, como *argumentum ad terrorem*, para polemizar e atacar um “rival”, sabendo que é ridículo achar que se pode tapar o sol com um dedo, é propaganda de guerrilha (Dorrian e Lucas, 2006) – “o

³⁰² pág. 44

Expresso, e eu, Miguel Sousa Tavares, em particular, nunca tentamos tapar o sol com um dedo, ao contrário do *Público*”. Aliás, em «*Há sempre esperança*», MST assumia-se como um verdadeiro *Teseu* aniquilador de monstros:

«(...) corajoso é enfrentar os sindicatos dos professores, seja defendendo a defunta avaliação seja criticando a insólita greve aos exames. Eu fiz ambas as coisas e, dispensando-me de descrever um triste relatório de episódios de retaliação, o que lhe posso dizer [a André Freire] é que, em quase trinta anos a fazer opinião, nunca tive de enfrentar lóbi mais poderoso e mais intimidatório do que o dos Sindicatos dos Professores.»
Edição do *Expresso* de 29 de junho de 2013 (pág. 9)

Bastaria o artigo de Jorge Reis-Sá, da edição do *Público* de 20 de junho – intitulado «*A adversativa*» – para ilustrar o pluralismo de opinião daquele periódico. Atentemos para o seguinte excerto:

«Sou filho de professores. O meu pai, que faleceu há quase 19 anos, tinha pela sua profissão um respeito que ainda hoje lhe granjeia as memórias que só aos grandes mentores os antigos alunos reservam. Se havia coisa que me deliciava, era ver os meus colegas — ele foi professor na mesma escola onde estudei, a *Didáxis*, embora nunca tendo sido meu — no primeiro período a queixarem-se da sua exigência para, no final do ano, estarem rendidos às aulas e ao conhecimento que ele lhes transmitia, ainda que nunca deixando que essa exigência baixasse. O meu pai adorava dar aulas e adorava a língua que falamos. Por isso mesmo era feliz na profissão que escolhera, a de professor de português. (...) Este fim-de-semana perguntei a três pessoas algo que, em 19 anos, nunca fiz sobre nenhum assunto: o que acharia o meu pai? No caso, que considerava surpreendente de tão grave, o que acharia ele desta greve. (...) E as respostas foram as que esperava: estaria completamente contra a marcação de uma greve para uma data em que os alunos que ele tanto respeitava seriam as maiores vítimas. E vi-me ainda mais revoltado do que ele poderia ficar. E pensei então na adversativa. Porque, se havia direito que o meu pai defendia e que eu defendo é o da greve. Quem, como ele, andava com o *Avante!* dentro do casaco no início dos anos 70 e se tornou um socialista moderado durante a democracia que feliz viveu, sabe da importância que esse direito tem. Mas o meu pai também me ensinou uma outra coisa: não há direitos sem deveres. E vivemos tempos em que toda a gente se acha no direito mas poucos se acham no dever. Por isso o “mas”. O direito à greve, que a nossa lei fundamental consagra como deve no artigo 57, com toda a limpidez que lhe falta em tantos outros sítios, é inabalável. E não concordo com alguma adversativa na lei fundamental. Mas o “mas” deveria ter estado presente na mente dos professores e, ainda mais, na dessa corporação, desse lobby à americana que se chama *Fenprof*, e que se diz um Sindicato dos Professores. (...) O serviço que os sindicatos dos professores prestaram a todos nós na última segunda-feira foi deplorável. Desde os seus associados, que viram ser confundida a sua justíssima revolta contra tantas políticas de um Governo medíocre com as palavras dogmáticas de quem os diz representar.» (pág. 44)

Conquanto refletindo, também, como outros textos, o *melindre sociológico* do fenómeno da greve, em termos da sua génese e das suas múltiplas gradações e consequências (Pinto, 1966), o artigo exprime, claramente, uma posição “adversativa” que, tomando à letra as palavras de MST, não deveríamos encontrar na «*espécie de extensão do boletim da Fenprof*».

Num outro artigo do *Público* (edição de 4 de dezembro de 2013, pág. 53), igualmente relevante para esta discussão, Santana Castilho, salientando a «*convergência ideológica entre Maria de Lurdes Rodrigues e Nuno Crato, relativamente ao papel dos professores*», salvo «*uma ou outra divergência quanto a processos, [que] não apaga o essencial*», refere, porém, que «*do outro lado da barricada [está] a classe dos professores [que] não interiorizou, enquanto tal, a*

*dimensão política da sua profissão*³⁰³». E – conclui Santana Castilho – «em momentos vitais das lutas a que tem ido, soçobrou por isso». Concordamos em absoluto. Será, acaso, propício, o terreno fecundado por esta precária consciência da dimensão política (logo ideológica e intencional, como refere Castilho) da profissão, para que prolifiquem «a distorção nas representações sobre as condições de exercício da profissão docente» que, segundo o próprio Santana Castilho, tem mostrado a classe «cada vez mais como classe de dependências»³⁰⁴.

Francisco Teixeira da Mota, advogado, escreveu, por seu turno, na edição do *Público* de 21 de junho de 2013:

«Os professores estão na berra e aos berros. As razões para a atual situação são múltiplas e é impossível analisá-la a preto e branco, dando razão a uma ou a outra das partes no prolongado conflito que culminou com a greve em dia de exames. Lembrar, por exemplo, o que foi a resistência dos professores à sua própria avaliação é folhear uma página triste do sindicalismo português.» (pág. 47)

Um último *veredictum* é o de João Carlos Espada, professor Universitário, que, num artigo da edição de 17 de junho de 2013 do *Público*, interroga-se sobre se a Escola Pública se encontra «ao serviço das famílias ou dos líderes político-sindicais»:

«Espero, francamente, que o bom senso dos meus colegas, professores do ensino básico e secundário, prevaleça hoje, pelas 9h30, e que os 95 mil alunos do 12.º ano possam fazer serenamente o seu exame de Português. Espero também que a intransigência revelada pelos líderes sindicais possa pelo menos servir para uma reflexão alargada sobre a necessidade de defender a escola pública – mas uma escola pública que esteja ao serviço dos alunos e das famílias, não dos líderes político-sindicais.(...) A conclusão é bastante clara para qualquer espectador imparcial: os líderes sindicais não queriam de facto chegar a qualquer compromisso. O seu objetivo é única e exclusivamente perturbar, e se possível inviabilizar, o sistema de exames e provas finais que começa hoje e prossegue, num calendário bastante apertado, até 18 de Julho. (...) Qual é a razão que explica a intransigência dos líderes sindicais?(...) A resposta emerge da experiência: porque alguma coisa, na forma como está estruturada a escola pública, a torna refém dos líderes sindicais. Essa alguma coisa é muito simples: as escolas do sector público são centralmente dirigidas, em vez de serem dirigidas localmente e terem de responder às escolhas das famílias.» (pág.45)

A semântica discursiva dos textos selecionados apenas nos permite ver, nas palavras de Miguel Sousa Tavares, uma tentativa truculenta de azorregar o adversário *Público* – diremos mesmo “canibalizar” – com argumentos que só colhem na cartilha de estratégias de um guerrilheiro afoito. MST constrói a sua crítica a fio de espada:

«Sucedeu, entretanto, que Nuno Carto teve uma ideia tão simples como brilhante: convocou todos os professores para vigiar os exames. Essa decisão – que o “Público”, sem temer o ridículo, não deixou de ecoar como uma “violação do direito à greve” – permitiu ao sr. Mário Nogueira proclamar “mais de 90% de adesão à greve”, enquanto os dados oficiais registavam que mais três quartos dos alunos tinham conseguido fazer exame (embora também nos tivessem garantido que eles estavam solidários com a greve dos professores...). Perante estes dados, um jornal a sério teria escrito como título da notícia: “Greve não impede 76% dos exames”. Ou, se quisesse adotar a lógica sindical: “Crato derrota Fenprof”. Mas o “Público” é o “Público” e eis a sua manchete de terça-feira: “Pais e diretores condenam desigualdades nos exames”. E, em subtítulo: “pelo menos 20 000 alunos não fizeram o exame [de Português do 12.º ano] e foram denunciadas inúmeras irregularidades”. (...) A derrota custou muito a digerir. A Fenprof

³⁰³ Destaque nosso.

³⁰⁴ Destaque nosso.

e ao “Público”. No primeiro caso, entende-se, no segundo, sinceramente, lamenta-se. Mas cada um escolhe a corda com que se quer enforçar.»
Edição do *Expresso* de 22 de junho de 2013 (pág. 7)

Poderíamos explicar que, apesar da manchete “*Pais e diretores condenam desigualdades nos exames*”, o *Público*, na sua edição de 18 de junho, informa, de facto, na sua página 2, que, segundo dados divulgados pelo MEC, 76% dos cerca de 75 000 alunos inscritos para o exame de Português realizaram a prova. Poderíamos admitir, até, empanzinando um grande ração de chaneza, que aquela manchete é ideologicamente mais manipuladora do que “*Greve não impede 76% dos exames*” ou “*Crato derrota Fenprof*”. Poderíamos, ainda, questionar se, no artigo de Rosa Pedroso Lima e Ângela Silva, da edição do *Expresso* de 15 de junho de 2013 (página 8, Primeiro Caderno), o título “*Passos Coelho, Cavaco Silva e mais cinco ministros agiram em conjunto para salvar a face na Educação*” é, retoricamente, menos comprometedor do que, por exemplo, “*Passos Coelho, Cavaco Silva e mais cinco ministros agiram em conjunto para salvar a face do Governo*”. Ou, por fim, se um título como “*Estão em greve, mas não são uns estafermos*”³⁰⁵, em que se privilegia o insulto apaladado de cómico (ou o cómico apaladado de insulto), é mais eticamente aceitável do que uma opinião sem “elementos histriónicos” para entreter e divertir, como, por exemplo, “*Esta greve é uma faca de dois gumes*”³⁰⁵. Servirá, pelo menos, o primeiro, na sua despidorada filáucia, para lembrar que *um grevista não é, necessariamente, uma pessoa má*, assim como ser boa pessoa não faz dela, necessariamente, um bom jornalista. Tudo parece confundir-se, no plano discursivo. Paraphraseando António Fidalgo (1996), o que faz com que um professor seja bom professor e um jornalista seja bom jornalista não é o mesmo que aquilo que faz de uma pessoa uma boa pessoa. Se, de uma boa pessoa, se espera que seja “compassiva, prestável, compreensiva, generosa, tolerante, grata, simples, corajosa” (*ibid.*:1), não são, contudo, estas as virtudes que se esperam de um bom jornalista ou de um bom professor, uma vez que ninguém escolhe um professor ou um jornalista por aquelas virtudes. Mais: as virtudes que se espera ver num professor e num jornalista não são, forçosamente, as mesmas. Fidalgo (*ibid.*) chama à colação a “atitude de distanciamento”, citando o visionário Weber (1982:138), no seu ensaio “*A política como vocação*”:

“Podemos dizer que três qualidades destacadas são decisivas para o político: paixão, senso de responsabilidade e senso de proporções. (...) Na verdade, a simples paixão, por mais autêntica que seja, não basta. Ela não faz o político, a menos que a paixão como dedicação a uma “causa” também torne a responsabilidade para com tal causa a estrela-guia da ação. Quanto a isso,

³⁰⁵ Edição do *Expresso* de 15 de junho de 2013 (pág.9) – reportagem de Micael Pereira e Isabel Paulo que procura sumariar algumas posições de alguns alunos do ensino secundário sobre a greve dos professores. Perante o facto de, como refere a reportagem, em muitas escolas, professores em greve realizarem sessões de dúvidas para os exames, um dos alunos entrevistados, afirma: «*Não são pagos para isso. Fazem-no de forma voluntária, o que demonstra consideração por nós e vontade de nos ajudar a estarmos preparados, porque a greve é contra o Estado e não contra os estudantes. Estão em greve, mas não são uns estafermos.*» Outro estudante, candidato a Medicina, afirma: «*Esta greve é uma faca de dois gumes (...) Os professores têm todos os motivos para fazerem greve, eu entendo e ela é justificada, mas a imagem deles sai lesada porque é pouco inteligente porem em causa a carreira académica dos alunos*».

necessário um senso de proporção. E a qualidade psicológica decisiva do político: a sua capacidade de deixar que as realidades atuem sobre ele com uma concentração e uma calma íntima. Daí sua distância em relação as coisas e homens. A “falta de distância”, em si, é um dos pecados mortais do político. E uma daquelas qualidades que condenam a progénie dos nossos intelectuais à incapacidade política.”

Fidalgo (*ibid.*) estende esta reflexão ao campo jornalístico, já que “também na informação, manter a distância relativamente ao presente é uma qualidade do jornalista, pois o significado de um facto noticiado é ditado pelo contexto em que se insere” (*ibid.*:4-5). Este “distanciamento”, que não deve ser tão grande ao ponto de criar uma imagem imprecisa do ambiente e dos atores específicos nele envolvidos (Merrit, 1995) nem tão pequena que impeça o jornalista de ganhar uma visão de conjunto, com todas as suas relações intersticiais (Fidalgo, 1996), não deve permitir que o jornalista, movido pela sua “paixão” e exuberância, se aniquile na notícia e nos factos, ou que, por conta da ilusão da objetividade e da transparência, não tome consciência de si como instância responsável por decidir “como dar a notícia”. É uma decisão que, como refere Fidalgo (*ibid.*), comporta intencionalidade, contenção e responsabilidade. Não é por um jornalista conhecer muito bem os códigos deontológicos da sua profissão que as suas intenções e decisões estão moralmente certas (*ibid.*).

Vem a talhe de foice uma frase de Davis Merrit³⁰⁶, citado por Traquina (2015:299): “Enquanto o Cão de Guarda se transformou num **cão de ataque**³⁰⁴, os piores aspetos da cultura jornalística ficaram mais visíveis”. Falamos de um *fazer-jornalístico* que se orienta por um valor de equilíbrio que, concebendo o público como consumidor insciente e passivo, conduz a enquadramentos viciados dos problemas, privilegiando os extremos polarizados (“fabricados”, amiúde, pelos atores políticos e perpetuados pelos *media*), a “sede de sangue”, o trabalho de “sapador” em campanhas de minagem e demolição dos concorrentes, o “turfe” para “apanhar ladrões e oportunistas”, a postura adversarial com a autoridade, a partição do indulto e da culpa e, como escreveu Jay Rosen (1997), a missão de “afligir os acomodados e consolar os aflitos”. Não que, como diz Traquina (2015), seguindo, de novo, Merrit, o papel de *watchdog* dos *media* tenha servido mal o jornalismo e a democracia, denunciando abusos de poder, informando o público, etc. Porém, um *jornalismo de guerrilha* parece configurar-se em torno de uma “indústria da opinião” ou, se quisermos, de uma “opinião industriosa” que, como afirmou

³⁰⁶ Considerado um dos fundadores do chamado “*Jornalismo Público*” ou “*Jornalismo Cívico*”, que reivindica modos de fazer-jornalístico que vão para além do comum objetivo de “dar as notícias” (frequentemente contrafeito pela falsas crenças de que o conhecimento jornalístico está imune a valores e ideologias e que as notícias se auotoenquadram, de alguma maneira, emergindo de um conjunto de factos que o jornalista tem, apenas, de observar e reportar). O objetivo fundamental é revitalizar a vida pública, envolvendo nela as pessoas, como atores portadores de capital cívico e de cidadania, em vez de meros espetadores do drama público (Merrit, 1995). Contudo, colocam-se dúvidas acerca das possibilidades de este “*Jornalismo Público*” ser bem-sucedido:

“Será realista tanto otimismo quanto à capacidade de mudança duma profissão tão marcada por uma litania de rotinas e práticas, tão condicionada pelos imperativos [mercantis], de tempo e espaço, tão embriagada com a sua própria cultura? Será realista defender a posição que a existência ou não de cidadãos conscienciosos depende do jornalismo?” (Traquina, 2015:303)

António Guerreiro (cit. por Paquete de Oliveira, 2017:422), “se dilatou de maneira insensata e se tornou num derivado do entretenimento”.

III.16. «MEUS QUERIDOS ANALFABETOS»³⁰⁷ A PROVA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS E CAPACIDADES (PACC)

Há uma diferença entre *guerra* e *conflito*, como lembra Wieviorka (2010). A guerra refere-se a um mundo habitado, apenas, por amigos e inimigos e pelos aliados de uns e de outros, formando irmandades suscetíveis de se constituírem como ameaças radicais entre si – contrariamente ao que se exige de uma relação em que há abertura para o diálogo e para a negociação. Ainda assim, salienta Wieviorka (*ibid.*:4), “a guerra pode representar o prolongamento ou a perversão de um conflito social”. A perversão, aqui, é produto daquele talento que Hobbes (2003:65) classificou de “sabedoria velhaca” – a *astúcia* – sinónimo, para ele, de pusilanimidade, uma vez que – escreveu-o em *Leviatã* – “a magnanimidade é o desprezo pelos expedientes injustos ou desonestos”.

Esta “sabedoria velhaca”, posta a render, permite, por exemplo, a uma elite em dificuldades (um Governo, suponhamos) transformar a guerra num prolongamento de um conflito social, mobilizando o espaço público de opinião contra o hipotético inimigo portador de uma ameaça radical (*ibid.*). Wieviorka (*ibid.*) ilustra o ardid dos ideólogos com os acontecimentos durante a Guerra Fria:

“(…) os Estados Unidos da América foram descritos, no lado soviético, como uma potência imperialista ao serviço do capitalismo; simetricamente, a União Soviética era vista, no lado americano, como um inimigo do progresso que supostamente a economia capitalista traria consigo.”

Terá sido, porventura, a mesma “sabedoria velhaca” que permitiu pôr em prática algumas manobras do tipo *false flag* no que ao(s) sistema(s) educativo(s) diz respeito. De entre todas, umas concernem, justamente, à legitimação e aplicação de processos avaliativos – de alunos, das escolas, das universidades e, naturalmente, dos professores (Lima, 2015).

Kenneth D. Peterson (2000) identificou, pelo menos, dezasseis mitos (e verdades) sobre a avaliação de professores. Focalizaremos apenas quatro, que consideramos suficientemente denunciativos do armadilhamento retórico dos discursos sobre avaliação:

1) O objetivo principal da avaliação do professor é melhorar a qualidade do ensino e as competências dos professores. Mas Peterson (*ibid.*) questiona: onde está a pesquisa a demonstrar que a avaliação promove, de facto, a melhoria da qualidade de ensino, a eficácia e a eficiência dos professores? E o que é a “*qualidade de ensino*”? Peterson (*ibid.*:53) adentra uma definição que não deixa de irradiar a complexidade das coordenadas dimensionais do conceito:

“(…) a specific educational act or solution that meets the demonstrated educational needs (and demonstrated priorities) of the clients (...) Quality may be in the payoff, process, or teacher potential for education. The act of or solution of teaching is of value in a specific context and to the interested clients, audiences and other participants.”

³⁰⁷ Edição do *Público* de 20 de janeiro de 2015 (título da crónica de José Fanha, pág. 47)

2) Segue-se o “problema técnico”: que instrumentos (válidos e fiáveis) usar para medir a qualidade? Na verdade – assinala Peterson (*ibid.*) – o facto de a avaliação dos professores ser reiteradamente discutida como se de uma mera questão técnica se tratasse, mistifica uma outra realidade: a de que os problemas associados à avaliação exsudam, sobretudo, das dimensões sociológica (sub-representada na maior parte dos projetos de investigação e desenvolvimento no âmbito da avaliação de professores) e política. Diz Peterson (*ibid.*:61):

“Sociological problems concern the group dynamics of evaluation activity. These include expectations, roles, relationships, rewards, recognition and sanctions in the social group in which teachers work. Evaluation profoundly affects how people work together, think of their work, solve problems and take initiative. Sociological forces are subtle but crucial determinants in educational programs, including evaluation of teacher quality. The politics of teacher evaluation concern who controls evaluation, who decides on data gathering and to what uses data and decisions are put (...) Politics decides the aims of evaluation - for the greatest good or for a narrow purpose. Politics involves decisions about scarce resources or the economics of evaluation. Still other issues are power and status within the society. For example, questions of the professional status of teachers who is in charge (...).”

Peterson (*ibid.*:72) apresenta uma seleção de constructos sociológicos com implicações dialéticas nos processos de avaliação de professores (**Tabela 1.16**).

Alienação	Controlo	Informação	Interação
Anomia	Cultura	Influência	Recompensa
3) Reconhecimento	Incerteza endémica	Inovação	Sanção
Autor/Peão	Identidade	Justiça	Status
Autoridade	Representações identitárias	Liderança	Símbolo
Carisma	Expectativas sociais	Norma	Papel
Coerção	Gemeinschaft/ Gesellschaft ³⁰⁸	Poder	Valor

Tabela 1.16. – Seleção de construtos sociológicos com implicações e aplicações nos processos de avaliação de professores (Adaptado de Peterson (2000))

3) O “problema técnico” inclui, ainda, a crença de que a qualidade do desempenho docente pode ser medida, objetivamente, com recurso a *checklists* e grelhas esquemáticas de *rating*. Nenhuma *checklist* ou escala de *rating*, diz Peterson (*ibid.*), neutraliza o carácter subjetivo de toda e qualquer avaliação. Porém, existe “má subjetividade” e “boa subjetividade”. Esta última deverá ter em consideração: (a) a melhor evidência objetiva disponível, (b) o controlo do viés individual, (c) o interesse público, (d) o contributo de peritos. A tese do “interesse público”,

³⁰⁸ No pensamento sociológico de Ferdinand Tönnies (2001[1887]), Comunidade (*Gemeinschaft*) e Sociedade (*Gesellschaft*) correspondem a tipos de sociabilidade distintos. A Comunidade baseia-se em relações sociais de orientação predominantemente afetiva (“vontade essencial”), enquanto a Sociedade está associada a formas de sociabilidade entre os indivíduos caracterizadas pela individualização, pelo isolamento e pela separação. A Sociedade está, pois, edificada sobre relações de natureza material, nas quais se mobiliza a diversidade dos interesses individuais (“vontade arbitrária”) numa dinâmica de *trade-off* e de custo-benefício.

todavia, apresenta-se, aqui, de novo, problemática, uma vez que, como sublinha Peterson (*ibid.*), a avaliação do desempenho docente interessa a *múltiplas audiências* que se discriminam entre si pelo tipo de exigências que impõem, pelo tipo de evidências objetivas que procuram, pelos usos e significados atribuídos aos dados sobre avaliação e pelos discursos produzidos acerca desta. Essas múltiplas audiências integram, por exemplo, diretores de escolas, pais e encarregados de educação, os eleitores, mais genericamente, os legisladores, o mercado de trabalho e os próprios docentes.

4) Temos, por fim, a crença de que um sistema uniforme de avaliação é essencial e que, nessa medida, todos os professores devem ser avaliados da mesma maneira, no sentido de minimizar arbitrariedades de juízo e de valor. Peterson (*ibid.*) chama a atenção, contudo, para um dado de elementar razoabilidade que tem sido ignorado ou, no mínimo, mal integrado: todos os professores são diferentes em contextos ecológicos de trabalho diferentes com desiguais exigências e critérios para a qualidade, pelo que, à semelhança das práticas de avaliação dos alunos, a avaliação dos docentes deveria ser, *et quidem*, personalizada, tendo em conta o perfil de cada professor em contexto e garantindo-lhe iguais oportunidades de documentar a qualidade do seu desempenho pelos meios que considerasse mais apropriados.

Estes mitos servem-se num *consommé* ideológico feito de um reportório de enquadramentos político-mediáticos tacitamente assumidos:

“(…) a ideia de crise da escola e de perda de qualidade, pretensamente derivadas da democratização do acesso (argumento de que o nível desce em função da democratização do acesso); o desenvolvimento profissional dos professores, numa base competitiva e de gestão de recursos humanos (no quadro do chamado neoprofissionalismo); o quesito da adequação do sistema escolar às necessidades da economia e à produção de habilidades economicamente valorizáveis, em busca de vantagens competitivas (no quadro do vocacionalismo dominante); o reforço das medidas de descentralização de poderes e de autonomia das escolas, que teria pretensamente ocorrido e que, agora, exigiria como contrapartida processos de controlo *a posteriori*, de responsabilização, prestação de contas, *accountability* (apoiando lógicas de devolução e de metarregulação).” (Lima, 2015:1341)

O princípio parece ser “para mais autonomia, mais avaliação” (*ibid.*), mas nem por isso a aparente exação do princípio se põe de acordo com a realidade dos factos, no caso português:

“(…) a avaliação externa das escolas dos ensinos básico e secundário foi introduzida para compensar uma autonomia, sobretudo retórica, por parte dessas escolas, as quais permanecem subordinadas a uma administração fortemente centralizada, a uma direção atópica, ou fora do seu lugar, localizada nos serviços concentrados e desconcentrados do Ministério da Educação, e não no interior de cada escola, assim originando uma autonomia técnico-instrumental, ou de execução; uma espécie de autonomia heterogovernada (...). E mesmo na educação superior, onde as instituições portuguesas gozam, em termos jurídicos, de amplas margens de autonomia, os últimos anos vêm acentuando dinâmicas de uma autonomia sitiada.” (*ibid.*)

A razão disruptiva *pouca autonomia/excesso de avaliação* é, segundo Lima (*ibid.*:1342), “um indicador da dimensão política da avaliação, e até mesmo ideológica, ao desligar-se da realidade e produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica”. De facto – diz-nos, ainda, Lima (*ibid.*:1344) – quando se toma a escola como unidade de gestão, “manifesta-se uma visão insular, atomizada, como se os avaliadores

estivessem perante instituições dotadas de autonomia”, como se, a existência de avaliação externa das escolas fosse o sacramento necessário à confirmação empírica da autonomia destas.

É, na verdade, num contexto de déficit de autonomia e de sistemas de avaliação *quantofrénicos*³⁰⁹, orientados para a hierarquização de *performances* competitivas, com consequências financeiras e de *status*, que alunos e professores se transformaram em dispensadores de resultados subordinados a metas e algoritmos de mensuração, facilmente manipuláveis, diga-se, mas alardeados como indutores da melhoria da qualidade (*ibid.*).

Se a ideia de que mais avaliação corresponde a melhor educação é amplamente trabalhada em termos de legitimação política perante o espaço público de opinião, é porque a medição se constitui, incontestavelmente, como um dispositivo técnico e político que confere poder às instâncias que controlam (*ibid.*). A avaliação é, como diria Foucault (1999:154), uma “demonstração de força e o estabelecimento da verdade”, impondo aos avaliados um “princípio de visibilidade obrigatória” (*ibid.*:156) que os expõe à garra do poder vigilante e sancionatório que sobre eles se exerce. Diz Lima (2015:1350) que “só numa escola subordinada à vigilância, à rivalidade e ao “homem calculável”, uma avaliação *quantofrénica* conhecerá plena justificação”. Nesse caso, um dos custos a suportar é “a desumanização da educação e a alienação de docentes e discentes” (*ibid.*).

A história da PACC conta-se em linhas breves. Foi introduzida no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente) pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (ainda sob a tutela de Maria de Lurdes Rodrigues e sob a designação de *Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências*), tendo sido, posteriormente, alvo de sucessivas modificações pontuais, na sua conformação e âmbito de aplicação, designadamente pelos Decretos-Leis n.ºs 270/2009, de 30 de setembro, 75/2010, de 23 de junho e 146/2013, de 22 de outubro. A prova foi instituída como requisito para o exercício da profissão de professor e como um dos requisitos gerais exigidos com vista à admissão ao concurso de seleção e recrutamento para lugar de ingresso na carreira docente. Subsistiu durante três Governos Constitucionais, mas apenas “saiu do papel” em 2013.

Contudo, o Acórdão N.º 509/2015 do Tribunal Constitucional, em resposta ao recurso de constitucionalidade interposto pelo Ministério Público e pelo Ministério da Educação e Ciência, na sequência da anulação, por parte do Tribunal Administrativo e Fiscal de Coimbra, do Despacho³¹⁰ ministerial que estabelecia o calendário e as condições de realização da Prova, decidiu pelo “fim” da PACC, julgando inconstitucionais:

«(i) a norma do artigo 2.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, na

³⁰⁹ O termo *quantofrenia* foi cunhado pelo sociólogo Pitirim Sorokin (*Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences*, 1956), em meados do século XX, para designar o paradigma imperante no âmbito das ciências psicossociais. É, aqui, transposto, para o campo educativo.

³¹⁰ Despacho n.º 14293-A/2013 do Ministro da Educação e Ciência, datado de 5 de novembro de 2013, e publicado no *Diário da República*, 2.ª série, desse mesmo dia.

parte em que exige como condição necessária da qualificação como pessoal docente a aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades; (ii) a norma do artigo 22.º, n.º 1, alínea f), do mesmo Estatuto, na redação dada pelo citado Decreto-Lei n.º 146/2013, que estabelecia, como requisito de admissão dos candidatos a qualquer concurso de seleção e recrutamento de pessoal para exercício de funções docentes por ele disciplinadas, e que ainda não integrassem a carreira docente aí regulada, a aprovação na mesma prova; e (iii) as normas do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, na redação dada pelo Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro.»³¹¹

O Tribunal Constitucional considerou, por um lado, que a exigência de aprovação na PACC consubstanciava uma restrição do direito de acesso à função pública, que é um direito, liberdade e garantia, e que, por outro, com a Prova, estava em causa a avaliação de competências e conhecimentos, para efeitos de determinar se umas e outras eram ou não suficientes para garantir a qualidade de ensino, e não a *formação* prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Não obstante, o mesmo Acórdão considerou que existiam «razões de interesse público» que suportavam «a exigência da prova de avaliação, as quais, por visarem o reforço da qualidade do ensino ministrado no âmbito do sistema de ensino público, não podem ser tidas como estranhas aos valores constitucionais»³¹¹. A manutenção da Prova em três legislaturas distintas corroborava, segundo o Acórdão, a consistência da opção político-legislativa na exigência de aprovação numa prova de avaliação, considerada de interesse público, já que a formação inicial dos docentes podia ser perspetivada, apenas, como uma das condições necessárias para o ingresso na carreira docente.

O Acórdão chega mesmo a «ressaltar a singularidade de, apesar de todo o mérito atribuído politicamente à exigência de aprovação numa prova de avaliação para os efeitos consignados no Estatuto da Carreira Docente, terem mediado quase sete anos desde a sua instituição normativa pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e a data fixada para a sua realização pela primeira vez: 18 de dezembro de 2013»³¹¹. Este facto constituiu, para os juízes do Tribunal Constitucional, uma evidência de que se o legislador «foi determinado em impor o princípio de uma avaliação com caráter eliminatório a realizar após a formação inicial – licenciatura ou outra - aos professores abrangidos pelo Estatuto da Carreira Docente, não foi menos ponderado ou cuidadoso na sua implementação»³¹¹. Considerou, ainda, o Tribunal Constitucional que as habilitações para a docência, embora necessárias para o exercício da profissão, não conferem ao candidato a professor o direito de o ser:

«(...) uma coisa é «poder ser professor», outra, conexa mas diversa, é «ter direito a ser professor». As qualificações mencionadas no artigo 34.º, n.º 1, da Lei de Bases do Sistema Educativo – e que, como mencionado, correspondem tão-só à formação inicial dos professores – são apenas uma condição necessária para ensinar (em qualquer escola, pública ou privada); não uma condição suficiente. Por isso, o próprio Estatuto da Carreira Docente, aprovado como diploma complementar e de desenvolvimento daquela Lei de Bases (cfr. o respetivo artigo 62.º, n.º 1, alínea c)), prevê outras condições gerais e específicas para integrar a carreira docente no

³¹¹ Disponível em <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/20150509.html?impressao=1> [Consultado em 20-04-2018]

âmbito do ensino público: a regra do concurso e os diferentes requisitos de admissão ao mesmo (cfr. o artigo 22.º). A qualificação obtida na sequência da formação inicial, só por si, não confere nenhum direito a ensinar na “escola pública”»³¹¹.

Reconhecendo a sensibilidade do “problema”, manifesta na controvérsia e resistência geradas «*por parte de muitos interessados e dos seus representantes sindicais*», o Acórdão considerou que se justifica «*que o legislador estabeleça requisitos de mérito, aptidão e capacidade dos interessados, procurando que sejam escolhidos os melhores para as funções a desempenhar*»³¹¹.

Dessa controvérsia, procurava dar conta uma reportagem de Ana Bela Ferreira, na edição do *Diário de Notícias* de 18 de dezembro de 2013, com o título «*345 professores dispensados vão fazer prova em protesto*». O subtítulo refere: «*Docentes consideram que prova é uma “humilhação”, alguns admitem entrar na sala para boicotar a sua realização. Estão marcados protestos à porta.*»

A realização da Prova tem um halo de “acontecimento mediático” (Dayan e Katz, 1992). Há um certo olhar voyeurístico sobre o dia 18 de dezembro – dia da realização da vertente comum da PACC. Afinal de contas, tal como, de resto, o *lead* anuncia, o país assistiria a algo pouco visto: os professores, “*sages on stage*”, iriam voltar a «*sentar-se nos bancos da escola para serem avaliados*». Um efeito ilocutório subjetivo parece emergir, aqui, de uma alusão (Beristáin, 1995), a partir da parentalidade semântica entre “sentar-se no banco da escola” e “sentar-se no banco dos réus”. Note-se: os professores não voltam aos bancos da escola para *aprender*, mas para serem *avaliados*. Portanto, este “regresso aos bancos da escola” corresponde, na realidade, a uma involução simbólica da condição do professor para uma situação de julgamento acerca das suas reais aptidões.

O *lead* prossegue com cruzamentos intertextuais que reflectem a proliferação de fóruns de debate *on-line* e a contaminação dos géneros jornalísticos pela ciberatividade, enquanto forma de militância política:

«Entre os inscritos para fazer a componente comum da prova, estão 345 candidatos que têm cinco ou mais anos de serviço e que estão dispensados de o fazer, de acordo com as contas apresentadas pelo professor Arlindo Ferreira, no seu blogue. No Facebook, há quem admita que não cancelou a inscrição para ir boicotar a prova.»

É, todavia, um trecho incoerente, com imprecisões e vazios. Um leitor menos atento decerto não compreenderá as razões pelas quais se dá crédito e relevância à informação veiculada pelo blogue de um professor chamado Arlindo Ferreira. Também não compreenderá completamente se os 345 candidatos estão ou não indevidamente inscritos nem o valor-notícia deste dado, já que, logo de seguida, a jornalista remete para uma informação, imprecisa, que terá sido recolhida (não sabemos como nem segundo que critérios) a partir de uma rede social. De que modo terá a jornalista determinado que *todos* os 345 candidatos iriam “fazer a prova em protesto”, justificando, assim, o título da reportagem? Entrevistou cada um deles? É uma

informação privilegiada? São esses, os que pretendem boicotar a prova? *Todos* pretendem boicotar a prova? Quem são aqueles que admitem que não cancelaram a inscrição para ir boicotar a prova? Os 345 ou, apenas, alguns («há quem») deles? Uma última imprecisão, destacada, de resto, por Santana Castilho, na edição do *Público* de 13 de agosto de 2014: «(...) a lei vigente confere-lhes esse título profissional [professores], logo que terminam a sua formação superior. Portanto, se os apelidarem de “candidatos”, serão só “candidatos” a um lugar em escolas públicas.»

Na verdade, a reportagem de Ana Bela Ferreira documenta tão-só a situação de cinco professores contratados, sem que se explicita onde e como (presume-se que através de entrevista) foram obtidas as declarações dos referidos professores. Estas “fontes” estão, porém, carregadas de noticiabilidade, apresentadas que são ora como vítimas sacrificiais ora como cidadãos reivindicadores ora, ainda, como *kamikazes* dispostos a impedir a realização da prova (Charaudeau, 2010):

«O nosso objetivo é que não haja prova para ninguém. Vamos tentar que ninguém entre nas salas, mas se entrarmos também não excluímos a hipótese de boicotar a prova lá dentro”. Nuno Lourenço tem dois anos de serviço como docente de Física e Química e está desempregado. Com um mestrado em ensino não vê “como se avaliam professores com esta prova”. Inscreveu-se na prova porque é “obrigatória legalmente” e para poder concorrer à profissão de que gosta. Mesmo que hoje venha a escrever as respostas no enunciado não tem dúvidas: “esta prova é uma humilhação”.»

«O marido de Cátia Vieira vem de Leiria, ao Montijo, onde está colocada, para a levar de carro até ao Barreiro onde vai fazer a prova. “Ele vai faltar ao trabalho e ninguém me paga a deslocação”, lamenta a educadora. Mas até ontem ao meio-dia, Cátia, de 32 anos, não sabia como ia fazer o exame. Devido a um problema de visão, vai estar sozinha numa sala, ver a prova no computador e reponder em folhas brancas. “Depois alguém passa as respostas para um enunciado”.»

«Sandra Silva é professora de Geografia, mas não tem colocação. Além disso, está de baixa com uma crise de colite – que provoca diarreia, febre e fraqueza. “A médica disse que posso fazer a prova, mas vou ter de estar constantemente a sair da sala. Estar sentada provoca-me dores horríveis e não vou estar concentrada na prova”. Mas os problemas da professora de Soure, de 32 anos, não se esgotam na dificuldade de estar sentada durante duas horas numa sala a fazer um teste que, se chumbar, a vai impedir de dar aulas no ensino público. Depois de ter conseguido que a irmã (que só não faz a prova porque não conseguiu pagar a inscrição a tempo) ficasse a tomar conta da filha de 21 meses, Sandra tem agora que arranjar forma de ir a Coimbra, o local onde tem de realizar a PACC. “São cerca de 30 quilómetros e não consigo ir a conduzir, porque não aguento”.»

«Cláudia Guerreiro trabalhou 15 anos numa escola internacional, privada. Um trabalho que o ministério não reconhece para contagem de anos de serviço. A educadora de infância, que agora está a trabalhar em Atividades Extra Curriculares (AEC), decidiu inscrever-se “para não excluir a possibilidade de concorrer” ao sistema público. (...)»

«Com horários incompletos no ensino público, António Ribeiro acumulava aulas no privado. Só contam os anos do ensino público, o que deixa o professor de Matemática a 20 dias de cumprir os cinco anos que o dispensavam da prova. Com uma pós-graduação, uma licenciatura numa universidade pública, 19 valores no estágio e três avaliações de excelente, não percebe porque tem de fazer esta prova. “Gostava de saber quem foi o grande especialista que fez esta prova, porque parece que os professores universitários não são bons e o que vejo no guião não avalia os bons professores ao nível da indisciplina ou a resolver problemas na sala de aula”. Hoje espera que ninguém entre nas salas. Se entrar, vai boicotar as provas.»

A construção das narrativas pessoais reclama, bem se vê, do desejo de dramatização com que os meios de comunicação excitam o público leitor, senão mesmo de uma curiosidade latrinária de um certo tipo de consumidores de “realidade *gore*”, ou não fosse a referência ao desarranjo escatológico, do nosso ponto de vista, um excesso (sensacionalista) desgracioso e, em última instância, desnecessário. Aliás, este excesso e o seu impressionismo caricatural viriam a servir de arma de arremesso num artigo de opinião violentíssimo de Martim Avillez Figueiredo, na edição do *Expresso* de 21 de dezembro de 2013:

«Uma professora de geografia explicava esta semana aos jornais que não podia fazer o exame porque tem uma crise de colite – detalhava como isso lhe causava dores de barriga e fraqueza, o que a impedia de estar concentrada. É um gesto: como responderá ela agora se um dos seus alunos lhe explicar que não pode fazer exame por causa de uma colite?»

O artigo, intitulado “*A matilha das escolas*”, é um figurino, como diz Llosa (2012:53), da “vocalização maldizente, escabrosa e frívola” que “dá o tom cultural do nosso tempo e a imperiosa exigência a que toda a imprensa, em graus distintos e com perícia e formas diferentes, é obrigada a atender, tanto a séria como a descaradamente escandalosa”. Atente-se para o seguinte excerto:

«Bem sei que o chumbo às pensões é tema mais quente, mas antes é preciso não esquecer essa matilha que instrui professores a rasgar enunciados e que os incita a não respeitar ordens do tribunal. Vale a pena ainda apontar o dedo a todos os professores que – nas ocasiões em que se mede a eficácia dos alunos portugueses nos testes internacionais – nunca dão a cara por eles: como se aprender dependesse apenas das criancinhas e em nada do desempenho de quem ensina.»

E ainda este:

«O que Crato ingenuamente deseja é selecionar os melhores para ensinar até os piores, mostrando como é aí que o verdadeiro talento de um professor se revela. Mas não. Eles preferem bloquear portões e bater nos vidros das janelas durante os exames.»

E, por fim, este outro:

«Estes sindicatos, e todos os professores que com eles alinham, não sabem o que estão a fazer. Eles, a quem cabe ensinar às crianças a importância de prestar contas, são contra o escrutínio, como se fosse possível Ronaldo ser o melhor do mundo jogando numa sala fechada e sem câmaras de televisão. (...) Nuno Crato não pode ceder à Fenprof nem pode soçobrar aos professores que alinham com o tenebroso Mário Nogueira, o líder sindical que não hesita em marcar greves para os mesmos dias em que os alunos têm exames nacionais. É gente que não mede os gestos – o que só demonstra como precisa de ser ensinada.»

É uma prosa indecorosa, do ponto de vista estético, e irresponsável, do ponto de vista ético: pelos termos com conotação pejorativa – *«matilha»*, *«é gente que»* – pelo coloquialismo possidónio contido na ironia do sufixo avaliativo (Bazenga, 2012) – *«criancinhas»* – pela embófia descortês – *«precisa de ser ensinada»* – e pela deriva sobredramatizada (Charaudeau, 2011) de diabolização do “inimigo” – *«o tenebroso Mário Nogueira»*, que se confunde, no esquema mental do leitor incauto, com (todos) os (tenebrosos) *professores*. O indecoro discursivo parece contrapor-se, tal como escreveu Onésimo Teotónio Almeida (2015:80), a

respeito das ignóbeis polémicas camilianas, “à pureza imaculada do lado de quem escreve, aliada a esse direito à ira moral, que permite a expressão pública de uma indignação acusatória, despejada com furiosa intensidade”.

Da “*responsabilidade ética*” do jornalista, como “tipo de político profissional”, já falava Max Weber (1982), com insigne clarividência e acutilante atualidade, no ensaio “*A política como vocação*”, procurando justificar, com cambiantes de remoque, as imposições que se voltam sobre o jornalista bem-sucedido:

“(…) não é fácil expressar-se rápida e convincentemente sobre isto e aquilo, sobre todos os imagináveis problemas da vida – segundo as exigências do “mercado” – e fazê-lo sem se tornar absolutamente raso e acima de tudo sem perder a dignidade, desnudando-se, o que tem resultados impiedosos. Não é de espantar que existam muitos jornalistas que se tornaram fracassos humanos e homens indignos. É, antes, espantoso que, apesar de tudo isso, esta mesma camada inclua um tão grande número de homens de valor e realmente autênticos, um facto que as pessoas distantes da profissão dificilmente imaginam.” (Weber, 1982:120)

A lógica da responsabilidade está, para Weber (*ibid.*), diretamente relacionada com a dimensão ético-moral da função política assumida pelo jornalista no espaço público. Segundo essa lógica de responsabilidade, o jornalista deve responder pela sua ação na esfera pública, tendo em conta a adequação dos “meios” que arregimenta (aqui entendidos na sua extensão simbólica/ideológica) aos fins que pretende atingir. A utilização de “meios” eticamente perigosos ou dúbios deverá mobilizar-nos para algumas interpelações que Serge Halimi (2004:1), também ele jornalista, enunciou sob a forma de protesto pessoal:

“(…) pourquoi, en effet, les journalistes n’auraient-ils pas à répondre de leurs paroles, alors qu’ils exercent un tel pouvoir sur le monde social et sur le monde même du pouvoir ? Pourquoi n’auraient-ils pas à rendre compte de leurs prises de position et même de leur manière d’exercer leur métier et de conduire leur vie alors qu’ils s’instaurent si volontiers en juges des autres hommes de pouvoir, et en particulier des hommes politiques?”

Halimi (*ibid.*) opõe-se a um jornalismo de reverência, condicionado por grupos industriais e financeiros, por redes de convivência política, social e económica e por um pensamento de mercado que não hesita em transformar a diatribe, o escândalo, a violação da privacidade e, muitas vezes, o ditinho e a inconfidência, em instrumentos de espetáculo mediático. Com efeito, e como muito pertinentemente lembra Daniel Cornu (2015), discutir uma ética do *fazer jornalístico* não pode resumir-se à ação dos seus agentes individuais – uma tal discussão diz respeito aos *media* como organizações e como empresas. E, ainda que tenhamos como inapelável, que o jornalista é, também, um sujeito moral, dotado de subjetividade e que, nas suas escolhas profissionais dificilmente poderá abstrair-se da sua *Weltanschauung*, do seu meio, da sua história pessoal e das suas origens sociais, colocando a sua ação para além da referência abstrata aos princípios deontológicos, importa determinar como devem harmonizar-se todas estas forças, de forma que o poder de participar na construção simbólica da imagem do mundo não se torne discricionário (*ibid.*).

Na sequência da realização da PACC, a patologização da identidade social docente viria a conhecer, entretanto, um outro desenvolvimento conspícuo: o dos resultados da prova.

A cobertura mediática explorou o significado dos resultados mais pelo que estes tiveram de achado arqueológico escandaloso do que pelo insólito que revelaram. Valhamo-nos do conceito operacional de *escândalo* que Thompson (2001) propõe, para daí fixarmos algumas coordenadas de análise.

Thompson (*ibid.*) considera que o *escândalo* denota ações ou acontecimentos que implicam determinados tipos de *transgressão* suficientemente graves para provocar uma resposta pública. A natureza da transgressão é relevante, segundo Thompson (*ibid.*), já que nem todas as transgressões são “escandalosas” (sequer em potência). É difícil, por exemplo, diz o sociólogo, que uma multa de trânsito por si só possa constituir motivo de escândalo, embora seja possível imaginar circunstâncias em que uma infração daquele tipo faça parte do enredo de um qualquer escândalo. Por outro lado, hesitaremos muito em descrever atos de genocídio (como o perpetrado contra os judeus durante a Segunda Guerra Mundial, *e.g.*) como “escândalo”, uma vez que o alcance e o horror associados a esses acontecimentos excedem, em muito, o tipo de agravo que normalmente conotamos com aquele termo. Digamos, pois, que, no primeiro caso, a palavra “escândalo” parece demasiado “forte” e, no segundo, demasiado lene, razão pela qual os *escândalos* parecem ocupar uma espécie de *espaço intermédio de indecência* – transgressões suficientemente graves para gerar a condenação pública, mas não tão graves como os crimes mais perversos. Thompson (*ibid.*) sugere que a transgressão de um valor ou de uma norma só pode eclodir num escândalo se o valor ou a norma engendrarem um certo grau de força moral ou “capacidade vinculativa” para os indivíduos tidos como transgressores, o que não significa que esses valores ou normas reünam amplo consenso, num contexto socio-histórico específico. Thompson (*ibid.*) salienta que valores e normas são, frequentemente, características polémicas da vida social, na sua condição de elementos (integrados em relações de poder) sancionadores de certos comportamentos, proibitórios ou excludentes de outros. O *escândalo* é, ainda, de acordo com Thompson (*ibid.*:42), um fenómeno em que está em jogo a reputação dos indivíduos, uma vez que “a exposição da transgressão provoca diversos tipos de discurso infamante”.

Os primeiros resultados da PACC, que vieram a público em 2014, foram vistos, primacialmente, na perspetiva de de uma *dupla transgressão/desvio*: transgressão enquanto *inaptidão* e transgressão enquanto *delito moral e social*.

Uma notícia de Pedro Sousa Tavares, na edição de 8 de agosto de 2014 do *Diário de Notícias*, com o título «*Metade dos erros na prova docente são de acentuação*», cita dados fornecidos pelo Instituto de Avaliação Educacional (IAVE³¹²):

³¹² Organismo público, de regime especial dotado de autonomia pedagógica, científica administrativa e financeira, responsável pela avaliação externa em Portugal. Em 2014, sucedeu ao Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

«O Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) garante que metade dos erros ortográficos encontrados em provas de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC), realizadas por professores com menos de cinco anos de serviço completo, estão relacionados com o “uso incorreto da acentuação”. Em comunicado, o instituto responsável pela elaboração das provas realizadas por 10 220 professores – chumbaram 1473 – acrescenta que, na lista de erros ortográficos mais frequentes, seguem-se a “troca de vogais, troca de consoantes, aplicação incorreta do plural e registo incorreto de formas e conjugações verbais”. Estes dados foram obtidos “a partir de uma amostra significativa dos textos cujas classificações apresentavam descontos por erros ortográficos”. Um levantamento que o IAVE decidiu fazer na sequência de várias notícias relativas às provas.»

O verbo “chumbar”. A sua aplicação, neste contexto, não pode deixar de ser notada, se tivermos em conta o que a “semântica pós-moderna politicamente correta”, como lhe chamou Ricardo França Jardim³¹³, fez pelo léxico utilizado em inúmeros domínios da vida pública. Recordemos a crítica de Jardim, para que melhor se entenda o corrume que se irá dar a este parágrafo, logo após:

«Em Portugal, a revolução semântica iniciou-se há alguns anos, pela promoção das "criadas de servir" a "empregadas domésticas" (actualmente auxiliares de apoio doméstico) e dos "empregados" (do comércio e serviços) a "colaboradores". Lentamente estabeleceu-se o novo léxico das profissões consideradas menores: os carteiros passaram a técnicos de distribuição postal, os caixeiros-viajantes a técnicos de vendas, as meninas dos correios a técnicas de exploração postal, os jardineiros a técnicos de manutenção de espaços verdes, os varredores a técnicos de higienização urbana, os estivadores a técnicos de manipulação e deslocação de cargas e descargas, etc. Aboliram-se os contínuos. Passaram a auxiliares administrativos. Que, no caso particular das escolas e hospitais, se chamam auxiliares de acção escolar e de acção médica. Ou técnicos de apoio geral (na administração postal). A revolução linguística invadiu o nosso quotidiano. O nível zero corresponde ao rés-do-chão e a cave ao nível menos um. O ruído chama-se poluição sonora e os lixos, resíduos urbanos. As cabines telefónicas, os bancos de jardim, os marcos do correio e os postes de iluminação, apesar de fixos, são "mobiliário urbano". Nos autocarros deixámos de picar bilhetes. Validamos títulos de transporte, ou seja, obliteramos. Nesta altura a companhia Carris inventou um novo significado para o verbo "obliterar" e o novíssimo substantivo "obliterador", no caso a máquina que pica os bilhetes. Proibido fumar é, na semântica da aviação comercial, "voo azul"; e na linguagem particularíssima da TAP, voo cancelado corresponde a "ligeiro atraso à partida". Ah, também deixou de haver regiões atrasadas. O Alentejo é uma zona de desenvolvimento sustentado e o Casal Ventoso, uma área urbana sensível aos grupos populacionais vulneráveis a condutas alternativas. Na economia deixou de haver falências. Há empresas com insustentabilidade financeira. Os prejuízos são crescimentos negativos. A Bolsa de Lisboa não está de rastos. Acontece que o período transitório de reajustamento económico levou a uma desaceleração temporária do mercado de capitais. Acabaram-se os despedimentos. Há ajustamento de efectivos com racionalização e optimização de recursos humanos. (...) E há que atribuir novos significantes às realidades particularmente desagradáveis. Uma prisão é um centro de detenção (ou de reinserção social, no caso dos jovens). Um asilo de velhinhos é uma unidade geriátrica. Com elevada taxa de processos terminais, isto é, moribundos. Baralho-me ainda um pouco. Demoro mais do que o desejável a descodificar que estrutura familiar monoparental quer dizer mãe solteira. Tenho a tendência de confundir aluno de desenvolvimento instável (cábula) com criança disfuncional hiperactiva (irrequieta). (...) Fica feio chamar burro a alguém. Deve dizer-se cerebralmente diferente.(...)»

³¹³ Edição do *Público* de 19 de dezembro de 1999.

Apreçando o jargão que se juntou no campo educativo, também parece feio (pedagogicamente incorreto) dizer-se “o aluno chumbou o ano”: deve dizer-se “o aluno ficou retido”³¹⁴.

O “politicamente correto” é, para Vladimir Volkoff, doutor em Filosofia, uma medida da “entropia do pensamento político” onde podemos encontrar “restos de um cristianismo degradado, de um socialismo reivindicativo, de um economicismo marxista e de um freudismo em permanente rebelião contra a moral do ego”³¹⁵. Acrescenta ele:

“Se compararmos a demolição do comunismo a uma explosão atômica, diríamos que o politicamente correto constitui a nuvem radioativa que acompanha a hecatombe. (...) O politicamente correto consiste na observação da sociedade e da história em termos maniqueístas. O politicamente correto representa o bem e o politicamente incorreto representa o mal. O sumo bem consiste em procurar as opções e a tolerância nos demais, a menos que as opções do outro não sejam politicamente incorretas; o sumo mal encontra-se nos dados que precederem à opção, quer sejam este de caráter étnico, histórico, social, moral e inclusive sexual (...). O politicamente correto não atende à igualdade de oportunidade alguma no ponto de partida, mas ao igualitarismo nos resultados no ponto de chegada. (...) Ninguém inventou o politicamente correto: ele nasceu como consequência da decadência do espírito crítico da identidade coletiva, quer esta social, nacional, religiosa ou étnica. (...) é de uso comum entre os intelectuais desarraigados, porém como é contagioso, é normal que outras pessoas estejam contaminadas sem que disso estejam conscientes.”³¹⁵

Quando questionado sobre técnicas de desintoxicação, afirma:

“A desintoxicação é difícil, já que vivemos num mundo no qual os meios (e a palavra *media* é, em si mesma, um barbarismo politicamente correto) adquirem uma importância desmesurada e são precisamente estes os responsáveis pelo contágio massivo. O primeiro passo consiste em tomar consciência de que o politicamente correto existe e circula, sobretudo, através do nosso vocabulário. O segundo seria tomar consciência de que o “eu” faz parte de um “nós” e que este “nós” deve proteger o “eu” contra o politicamente correto. O terceiro consiste em pôr em prática a consciência de renúncia a toda a terminologia politicamente correta e às ideologias sobre as quais se apoia. Por exemplo, há que dizer “aborto”, em vez de de “interrupção voluntária da gravidez”, “surdo”, em vez de “deficiente auditivo”, “velhice”, em vez de “terceira idade”, “sem-vergonha”, em vez de “inadaptado”. Um “docente” nunca chegará a ser um “mestre”.”³¹⁵

Os danos do politicamente correto, esses, segundo Volkoff, consistem “em confundir o bem e o mal, sob o pretexto de que tudo é matéria opinativa”³¹⁵. E se o *politicamente correto* se “apresenta sempre com argumentos inocentes e de fácil assimilação”³¹⁵, impõe-se rechaçar essa inocência, enjeitar essa facilidade de assimilação e, do mesmo modo, prevenirmo-nos contra o mimetismo de falar como os demais.

Para Volkoff, o triunfo do politicamente correto tem consequências a curto e médio prazo:

“(...) prepara o terreno de forma ideal para as operações de desinformação e para a expansão da mundialização. Quando todas as pessoas acreditarem que as verdades podem ser objetos de truque, que não existem nem verdades nem mentiras, então o mundo estará preparado para receber a mesma propaganda e participar da mesma pseudo-opinião pública fabricada para

³¹⁴ Leia-se, a título de exemplo, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

³¹⁵ Disponível em: www.usinadeletras.com.br/exibetexto.php?cod=8165&cat=Ensaio&vinda=S [Consultado em 11-05-2018]

consumo universal. E esta pseudo-opinião pública aceitará qualquer ação, inclusive as mais brutais que, indefectivelmente, beneficiarão os manipuladores.”³¹⁵

Se o *pedagogicamente correto* reclama para si uma pretensa e politicamente correta neutralidade da linguagem, sacudindo do capote do discurso representações supostamente discriminatórias, o descaro do *politicamente incorreto* serve melhor, convir-se-á, “o gozo de se ler uma «paulada»” (Almeida, 2015:162). Os professores, habitualmente no papel de juízes do desempenho de outros, veem-se, agora, no papel de avaliados e, infelizmente, *chumbados* – uma espécie de ilustração moderna da fábula de Fedro sobre o sapateiro que fingia ser médico e a quem foi dado a provar o seu próprio remédio, quando adoeceu.

Os professores tornam-se objeto de um tipo especial de escopofilia: o *sinopticismo* (Mateus, 2013). Ao contrário do panóptico, no *sinóptico*, é a maioria dos indivíduos a mirar alguns, proporcionando uma “experiência de contemplação” (*ibid.*:114) que torna visíveis aspetos constrangedores da vida dos “vigilados”, com a escusa de uma radicalização da transparência.

A “paulada” resultou, segundo Santana Castilho, na «*humilhação pública de toda uma classe, com todo o cortejo de generalizações abusivas e nada acrescentando à superação de eventuais lacunas na formação dos jovens professores*»³¹⁶. “Jovens”, porque, salienta, «*falamos de professores que nunca deram uma só aula ou têm menos de cinco anos de contratos precários, em regime de escravatura moderna*»³¹⁶. Relativamente a estes, Santana Castilho parece preterir o uso desprimoroso da gíria escolar, para se lhes referir, mais formalmente, como professores *reprovados*.

Reportando-se aos resultados do item da prova em que era solicitada a produção de um texto³¹⁷, Castilho reconhece que tais resultados configuram um quadro preocupante, pois «*seja qual for a área científica da docência, é exigível a um professor que conheça o código de escrita e, muito mais, a sintaxe, sem cujo domínio não se exprimem ideias de forma ordenada e coerente*»³¹⁶. Não menos preocupante, porém, é

«*(...) o Presidente da República dizer, reiteradamente, “cidadões” em vez de cidadãos! Ou recriar o futuro do verbo fazer, de farei para “façarei”. Como é preocupante o primeiro-ministro dizer “sejemos” em vez de sejamos. Como é preocupante encontrarmos no comunicado do Ministério da Educação e Ciência, ironicamente sobre a PACC e no próprio dia em que teve lugar a segunda chamada, um estranho verbo “revir” em lugar de rever. Como é preocupante uma deputada escrever “sensura” por censura, “tulero” por tolero ou “bloquiarei” por bloquearei.*»³¹⁶

O título do artigo – «*Uma nação doente*» – é uma *enunciação aforizante* (Mainguenu, 2013), acintosamente metafórica, destacada do texto, que se oferece à reflexão do leitor. «*Três anos de austeridade*» – diz Castilho – «*não destruíram só a economia, o emprego e os direitos sociais. Adoeceram a nação.*» A “doença” – que o epílogo da saga da PACC ressumbra –

³¹⁶ Artigo de opinião da edição do *Público* de 13 de agosto de 2014 (pág. 37)

³¹⁷ 62,8% dos textos continham erros ortográficos, 66,6% erros de pontuação e 52,9% erros de sintaxe (Fonte: IAVE)

manifesta-se na «pulverização da confiança dos cidadãos no Estado e nas elites que nos governam». A responsabilidade pela desintegração dessa confiança é atribuída, por Castilho, aos «dirigentes sem ética nem vergonha» e «não se deteta, apenas, na Educação» – «está por todo o lado, qual tsunami de lama».

Uma das imagens mais conflagradas do clima de dissensão provocado pela PACC, no seio da própria classe docente, é aquela que a fotografia que a seguir se apresenta captou de forma exemplar.

Nela, podemos ver um professor, em dificuldades, auxiliado por um agente das forças policiais, a tentar “galgar” uma barreira de colegas em protesto contra a prova, num esforço para franquear o portão que lhe dá acesso à escola onde pretendia realizar a prova.



Figura 1.16. – Primeira página da edição do *Público* de 19 de dezembro de 2013 (foto de Sérgio Azenha)

A foto interpela diretamente o leitor como testemunha. É uma amostra congelada de *fotorrealidade* que procura “reproduzir as relações sociais na sua índole bravia e crua” (Mateus, 2013:109), de forma a que o leitor se comprometa emocionalmente com o seu sentido (*ibid.*).

O professor barrado e apupado pelos colegas é visto por estes como desleal. Ele não tem o mesmo “cheiro da manada”, para usar uma expressão de Michel Maffesóli (2001). É rechaçado. A entrada não lhe é facilitada, vendo-se obrigado, em desequilíbrio, a “passar por cima” dos seus pares. Este “passar por cima”, congelado no tempo e no espaço, eterniza-se. O pé demora a pisar “o lado de lá” – está suspenso no ar, na incerteza, no trágico e patético desespero do instinto de sobrevivência. O ângulo mais aberto da câmara faz com que a perna pareça maior, ampliando a impressão do tamanho do obstáculo a transpor. Um “obstáculo” que é, simultaneamente, material e imaterial. O “traidor” deve superar, também, o vitupério, a culpa que lhe é exprobrada pelo delito de felonía e a legitimidade que reconhece na revolta que o sitia à entrada. Uma revolta que, provavelmente, também é sua e que torna, ainda, mais paradoxal o trânsito para “o outro lado”. Este poderia bem ser mais um retrato indecoroso da “viscosidade social” (Maffesóli, 2001) que caracteriza a turbulência epidémica na Educação.

Na edição do *Diário de Notícias* de 10 de agosto de 2014, Alberto Gonçalves, inclui os resultados da PACC num *pot-pourri* de quatro “tragédias” e como que sugere ao leitor que escolha «a tragédia menor» (título do artigo). Entre as malas-artes do “caso BES”, os “boicotes” do tipo “*Israel free*” e uma acometida contra um «*autarca em digressão*» (António Costa), o sociólogo evoca, ainda, a isotopia da «*alegoria da caverna*» para dizer que é o Ministério da Educação que «*sai denegrado e achincalhado*», pois «*acaba por aprovar cerca de*

85% dos candidatos, muitos dos quais se preparam para lecionar através de variantes da língua que só existem nas respectivas cabeças». E remata:

«Trata-se, claro, da “geração mais qualificada de sempre”. Suponho que a menos qualificada comunicasse por rabiscos em cavernas. E mesmo assim enganava-se a soletrar.»

A ativação ilocutória da ironia e da derrisão surge aqui a partir do questionamento/desvalorização das competências dos candidatos aprovados, já que, como argumenta, dos dez mil professores avaliados, «quase dois terços cometeram erros de ortografia, além de erros de pontuação e sintaxe», conquanto «apenas 10% dos erros se deveram a alterações na grafia» (devido ao Acordo Ortográfico). Os “menos qualificados” são hipoteticamente comparados a homens das cavernas que comunicam por rabiscos que mal sabem soletrar, para amplificar a ideia de que o nível de competências dos que foram considerados “mais qualificados” não poderá ser, por referência aos primeiros, na linhagem da inépcia geral, mais do que medíocre. Alberto Gonçalves discorda, assim, da opinião da Fenprof que «acha que a prova serve para “denegrir a imagem dos professores, achincalhá-los publicamente e, dessa forma, contribuir para a degradação da sua imagem social”».

Como refere José Manuel Vasconcelos Esteves (2009), a ironia opera através do jogo do subentendido e do subinteligido, para provocar perplexidade, controvérsia, paradoxalidade e até aporia. Ela “transporta uma carga explosiva de problematização” (*ibid.*:41). Ela pode desferir um “golpe baixo na jugular argumentativa” (*ibid.*), como nos parece suceder no texto de Alberto Gonçalves. Mas esta é, apenas, uma de entre as muitas possíveis ofensivas da argumentação irónica. Se devemos compreendê-las como manifestações inevitáveis de racionalidades forjadas no “contrabando permanente da linguagem” (*ibid.*:46), elas merecem, contudo, possibilidades de réplica, de modo a evitar que o ironista encerre o leitor num gueto de inteligibilidade. Toda a argumentação (irónica ou não) seria despótica “se se autoesgotasse em si própria e servisse única e exclusivamente para a concretização de uma subjectividade absoluta, de um Hiper-Sujeito, de um Hiper-Eu, que ensaiasse na ironia o absurdo de todo o mundo e o infinito de si próprio” (*ibid.*:79).

O “berreiro” provocado pelo elevado número de reprovações na prova (também na segunda edição da mesma) e pelos erros ortográficos cometidos pelos professores foi tal que, como dá conta uma notícia de Isabel Leiria, no *Expresso* de 31 de janeiro de 2015, pôs «meio país a tentar resolver a prova»:

«E a verdade é que desde jornalistas a advogados, passando por professores de Português, foram muitos os que admitiram dificuldade em resolver algumas questões, como por exemplo aquela em que mais professores erraram. “Confesso: talvez errasse”, diz Carlos Reis, professor na Faculdade de Letras de Coimbra e especialista em estudos queirosianos, a quem o *Expresso* pediu para apreciar a formulação da pergunta 6. A questão em causa valia 2,5 pontos (em 100) – tal como as restantes 31 de escolha múltipla – e apelava ao raciocínio lógico. Mas, mais do que contas, pôs os candidatos a tentar interpretar português. “O selecionador nacional convocou 17 jogadores para o próximo jogo de futebol. Destes 17 jogadores, 6 ficarão no banco como suplentes. Supondo que o selecionador pode escolher os seis suplentes sem qualquer critério que restrinja a sua escolha, poderemos afirmar que o número de grupos diferentes de

jogadores suplentes: a) não se relaciona com o número de grupos diferentes de jogadores efetivos; b) é superior ao número de grupos diferentes de jogadores efetivos; c) é igual ao número de grupos diferentes de jogadores efetivos; d) é inferior ao número de grupos diferentes de jogadores efetivos”. Só 21% acertaram na resposta correta (...). “Uma verdadeira vexata quaestio (complexa, de difícil solução)”, começa por ironizar Carlos Reis. O professor catedrático admite que teve dificuldade em perceber o que se pretendia dizer com expressões como “grupos diferentes de jogadores suplentes”. “Diferentes em relação a quê? Diferentes no interior do conjunto dos suplentes? Diferentes em relação a grupos homólogos no conjunto dos que são titulares?” E conclui: “Se está em causa o raciocínio lógico, talvez haja outras maneiras de o testar, desde que o domínio da língua ajude...”[...] Maria Regina Rocha, professora e consultora do Ciberdúvidas da Língua portuguesa, considera que as frases utilizadas são “simples” e o vocabulário “elementar”. Mas admite que alguns termos poderiam ser mais “claros”. A Prova de Avaliação, Conhecimentos e Capacidades (PACC) inclui, ainda, a redação de um texto com 250 a 350 palavras. E, aqui, a polémica foi outra. Houve vários professores a escrever “á” de haver sem “h” ou a utilizar mal o “ç”, de acordo com o relatado pelo diretor do Instituto de Avaliação Educativa ao “Diário de Notícias”. Apenas 35% não deram nenhum erro de ortografia e 20% deram cinco ou mais. “É absolutamente intolerável esta percentagem tão elevada”, afirma Carlos Reis.»

À polémica das reprovações e dos mal-afamados erros, a notícia de Isabel Leiria adscribe outra:

«Só que não foram só os candidatos a dar erros. Numa das perguntas pede-se para calcular quanto tempo está previsto demorar a “evacuação dos passageiros”. Ora, apenas os lugares são evacuados e não as pessoas.»

Neste apeadeiro noticioso, interessa-nos salientar o “valor documentário” das citações (modalização autonímica pelo emprego de aspas) dos especialistas. A transcrição das vozes (polifonia) dos *experts* exime o jornalista da responsabilidade por aquilo que é dito, ao mesmo tempo que cria os efeitos de legitimidade da sua argumentação e de veracidade na fala (Mainguenu, 1997). O especialista é o fiador da verdade, não podendo deixar de ser considerado, em certa medida, coautor da notícia, já que, com ele, se pretende acrescer uma suposta neutralidade científica.

A comparação com os erros dados pelos alunos tornou-se uma inevitabilidade. «Erros que professores cometem nas provas são parecidos com os dos alunos» é o título de uma notícia de Clara Viana e Graça Barbosa Ribeiro, na edição do *Público* de 30 de janeiro de 2015:

«Problemas na escrita, na resolução de problemas e na interpretação e análise de gráficos. À semelhança dos professores ou candidatos à docência que realizaram as provas de avaliação de conhecimentos e capacidades, também os alunos portugueses têm revelado particulares dificuldades nestes domínios.[...] O facto de serem as mesmas famílias de erros a perseguir alunos e professores diz alguma coisa sobre o sistema de ensino, admite Paulo Guinote, autor do blogue *A Educação do Meu Umbigo* e professor de Português do 2.º ciclo. “As deficiências vão perseguindo os alunos e não desaparecem apenas com a passagem de nível de escolaridade. No básico, os erros ortográficos ou de sintaxe não têm peso que justifique o ‘chumbo’ dos alunos e durante muito tempo nem sequer tinham especial relevo na classificação das provas. O mesmo se passa no secundário”, adianta. Guinote reconhece que “erros ortográficos ou de sintaxe são dificilmente aceitáveis num professor”, mas alerta que é preciso ir mais além desta constatação. Por exemplo, frisa, “seria interessante perceber se na maioria dos cursos de formação de professores esses aspectos chegam a ser avaliados ou a ter um peso relevante na avaliação de um aluno que mostre ter um excelente domínio dos conteúdos teóricos (avaliados na oralidade, por exemplo) e práticos da sua disciplina, seja ela Físico-Química ou Educação Musical”. “É importante termos em conta que a ‘cultura do sucesso’ tem feito com que cheguem ao ensino superior e dele saiam alunos, não apenas futuros professores, com um nível atroz de

expressão escrita. E a mim custa-me imenso ver essas pessoas serem criticadas por quem nada escreve em relação a quem deixou que eles tivessem uma certificação profissional sem que isso fosse determinante na sua formação”, comenta. Nas redes sociais e, nomeadamente, nos grupos de professores, muitos criticam a “humilhação” a que se sentem sujeitos.»

De novo, é chamada a pronunciar-se mais uma voz oraculizante (um *blogger*), agora, porém, num registo mais emotivo. Este registo ajusta-se ao tipo de comunicação que Caffi e Janney (1994) designaram por *comunicação emotiva*:

«(...) the intentional, strategic signalling of affective information in speech and writing (e.g., evaluative dispositions, evidential commitments, volitional stances, relational orientations, degrees of emphasis, etc.) in order to influence partners’ interpretations of situations and reach different goals.» (*ibid.*:328)

O uso do advérbio *imenso* confere uma ênfase ao sentimento («*custa-me*») de desagrado e pesar do *blogger*, face à crítica dirigida aos professores prevaricadores. À análise mais racional do escândalo³¹⁸ provocado pelo elevado número de erros cometidos pelos avaliados, junta-se a expressão de uma síndrome emotiva que enquadra o contexto cognitivamente percebido pelo locutor. Todavia, o reconhecimento das similitudes entre os erros cometidos pelos docentes e os dados pelos alunos reforça, uma vez mais, a tendência de “*despromoção*” simbólica da imagem social do professor, não obstante procurar-se identificar justificações a montante do percurso académico dos candidatos e na “cultura de sucesso” que – concordamos – empeçonha esse percurso.

Contudo, a “humilhação” sentida pelos docentes havia já sido objeto de reflexão por parte de Fernando Madrinha (F.M.), na edição do *Expresso* de 7 de dezembro de 2013. «*Absurda e Iníqua*» é o título do artigo de opinião de F.M.:

«O que torna esta prova dos professores contratados absurda e iníqua é o facto de ser imposta a profissionais há muito em exercício e que foram submetidos aos mesmos processos de avaliação em vigor – pense-se deles o que se pensar –, para os seus colegas do quadro. O tique despótico e arbitrário da retroatividade, que se manifesta noutras decisões do Governo [...] revela-se também neste caso, gerando justificada revolta. Professores que, durante anos, foram considerados aptos pelo Ministério empregador, deixam subitamente de o ser porque este já não precisa deles. [...] A prova é um mero expediente para reduzir a lista de candidatos à docência que todos os anos ficam de fora. Para os despedir, o Ministério não precisa de os humilhar.»

Porém, feita a crítica à teleologia (i)moral e política da Prova, F.M. crava a “bandarilha ideológica”, logo a seguir:

«Para lá de tudo isto, a equipa de Nuno Crato revela um grande amorismo e uma enorme insegurança política quando negocia o seu recuo³¹⁹ com, apenas, uma das frentes sindicais. É certo que, com a Fenprof, por sinal a mais representativa, nenhuma negociação parece possível, seja qual for o assunto. Mas oferecer-lhe de mão beijada o capital de queixa da marginalização institucional é comprometer, ainda mais, e de modo perfeitamente inútil, a periclitante paz nas escolas.»

³¹⁸ Escândalo que, para Vasco Pulido Valente, foi criado e alimentado por «*dezenas de analfabetos que gostam de se dar ares*», numa alusão crítica a uma certa *intelligentsia* mais inepta e menos culta do que, aparentemente, quer fazer crer (Edição do *Público* de 30 de janeiro de 2015, pág. 52).

³¹⁹ Refere-se à decisão do Governo de avaliar, apenas, os professores com menos de 5 anos de funções docentes.

É com a mesma “bandarilha”, embora no seu género dicaz, *self-righteous*, de faceta ética muito pouco respeitável, que Miguel Sousa Tavares, na edição do *Expresso* de 28 de dezembro de 2013, assinala o «quarto grande problema português»³²⁰ que não viu resolvido e que o levou a afirmar que “2013 fora um ano que não existira”³²¹:

«O quarto problema português, a meu ver, é um problema de mentalidade: substituir a mentalidade dos direitos adquiridos para todos, pela mentalidade dos direitos conquistados por cada um – pela força do seu mérito, do seu trabalho, do seu talento. Nada nem ninguém ilustra tão bem a derrota desta mudança essencial como a continuada importância na vida pública do sindicalista Mário Nogueira e a sua Fenprof. É para mim um mistério, que não decifro, perceber como é que 100 000 professores seguem como cordeiros a agenda política de um homem a quem jamais se ouviu uma ideia sobre educação, uma sugestão para melhorar as escolas ou o ensino, mas apenas e incansavelmente uma luta sem quartel contra qualquer avaliação – de professores, de escolas e, em podendo até, de alunos. Uma luta de vinte anos para conseguir evitar que os melhores sejam reconhecidos e recompensados acima dos medíocres – de cujo número ele faz a sua força. A ‘doutrina Mário Nogueira’ é um dos cancros com que vivemos. É a velha máxima de John Kennedy traduzida para português: “Não perguntes o que podes fazer pelo teu país, pergunta o que o teu país pode fazer por ti”.»

A generalização abusiva referente aos “100 000”, vistos como comensais acríticos, medíocres e submissos, o cliché – “muleta ridícula de preguiçosos”³²² – da doença (cancro³²³), enxertada como flagelo pestífero, a especulação caricatural («e, em podendo até, de alunos») e a subversão propositada (irónica) da citação atribuída a Kennedy³²⁴ fazem deste trecho uma fíflia discursiva infamante. Parafraseando Gabriel Tarde (2005), o discurso pretende irradiar, fazendo-se muito “barulhento”. É crível que a perplexidade causada pelo “mistério dos 100 000 cordeiros” seja forjada a partir da mesma racionalidade precária e cabotina daquele outro mistério que envolve um certo selecionador nacional de futebol que convocou 17 jogadores e deixou 6 no banco de suplentes...

³²⁰ O primeiro «é a questão trágica da demografia»; o segundo «é o despovoamento acelerado do território»; o terceiro «é a incapacidade do país para se autossustentar».

³²¹ O título original do artigo é «2013, o ano que não existiu».

³²² Do livro *Estilística da Língua Portuguesa*, edição Seara Nova, 1945, Lisboa

Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-cliche/675> [Consultado em 26-05-2018]

³²³ Eis o que nos disse Susan Sontag (1978:86), a propósito do que considerou ser a mais radical metáfora da doença: **“And just because it is so radical, it is particularly tendentious — a good metaphor for paranoids, for those who need to turn campaigns into crusades, for the fatalistic (cancer = death), and for those under the spell of ahistorical revolutionary optimism (the idea that only the most radical changes are desirable).”**

³²⁴ A frase original é: “[And so, my fellow Americans:] ask not what your country can do for you - ask what you can do for your country.”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PzRg--jhO8g> [Consultado em 26-05-2018]

**III.17. «O DIA EM QUE VESTI UM LINDO FATO CASTANHO» OU COMO
«A MEMÓRIA É O DRAMATURGO QUE TODOS OS HOMENS TÊM
DENTRO DE SI»
A INTRODUÇÃO E A REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS DE
PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

“Não somos senão um eco”, escreveu Maurice Halbwachs (1990:47), em *A memória coletiva*. O sociólogo francês pretendia, assim, exprimir a ideia de que a memória individual deve ser entendida também (ou, talvez, principalmente) como um fenómeno sempre sujeito a interferências e mediações coletivas e sociais. A memória individual não se constrói sem *um Outro*. Também a memória individual terá, portanto, um certo relevo de social em estado pregueado (Lahire, 2001), à escala em que a observação sociológica privilegia a multiplicidade e a complexidade das operações de interiorização das dimensões e dos processos coletivos. Mas, ainda que a flutuação e a mutabilidade sejam as características preeminentes dessa memória, existem, como disse Michael Pollak (1992), marcos da vida dos indivíduos em que o trabalho de solidificação da memória foi tão relevante que esses marcos se constituíram como elementos irreduzíveis e referenciais.

Importará, no entanto, compreender de que elementos constitutivos da memória (individual e coletiva) estamos a falar. Pollak (*ibid.*) identifica três: 1) os *acontecimentos* (vividos pessoalmente e pelo grupo ou coletividade à qual o indivíduo se sente pertencer); 2) as *pessoas e personagens* que habitaram direta ou indiretamente o universo espaço-tempo do indivíduo; 3) os *lugares* ligados às lembranças. O sentimento de identidade, ainda que tomado no seu sentido mais superficial, como imagem de si, para si e para os outros, está suturado por aqueles elementos, pelo que não se constrói sem a memória, tanto individual como coletiva (*ibid.*). Como sustenta Pollak (*ibid.*:5), a memória “é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo na sua reconstrução de si”. E se, como já sublinhámos nos proémios desta dissertação, a construção da identidade se faz numa negociação contínua de possibilidades ontológicas com o *Outro*, vale, por conseguinte, dizer que a memória participa também desse jogo policromático de possíveis onde o confronto entre a memória individual e a memória dos outros se torna fatal. É por esta razão que Pollak (*ibid.*) afirma que “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e, particularmente, em conflitos que opõem grupos políticos diversos”.

A constituição e concreção da memória requerem, segundo Pollak (*ibid.*), dois trabalhos fundamentais: 1) um trabalho de *enquadramento*, parcialmente realizado pelos historiadores, mas também por todos os agentes (como os *media*) que investem na criação de uma narrativa susceptível de se transformar em “memória nacional” ou, de, pelo menos, entalhar-se, no calendário, como um conjunto de datas extremamente valorizadas; 2) um trabalho de

manutenção e de organização da própria memória, especialmente importante nos momentos em que a identidade individual (ou coletiva³²⁵) sofre reorientações (ideológicas, *e.g.*) ou alomorfias capazes de instituir crises que poderão ativar, nomeadamente, a formação de novos agrupamentos, “sobre um fundo heterogêneo de memória ou de fidelidade à memória antiga” (*ibid.*:7).

Um último aspeto interessante da tensão dialógica entre identidade e memória, enfatizado por Pollak (*ibid.*), prende-se, justamente, com a dinâmica de vinculação entre uma e outra. Quando suficientemente “encanestradas”, diz Pollak (*ibid.*), os questionamentos e problemas colocados pelos outros não chegam a provocar a necessidade de se proceder a rearrumações, revisões ou meras revisitações propendendo para a manutenção da homeostasia daquela dinâmica.

Vêm estes preâmbulos a propósito do facto de que, quando a realização do exame do 4.º ano de escolaridade, com impacte³²⁶ na nota final dos alunos, foi anunciada em 2012, sentiu-se a necessidade de visitar e reexaminar um certo passado que, subitamente, retiniu com ressonâncias fantasmagóricas, pondo em evidência uma tensão epicrítica entre identidade e memória.

O título que tomámos de empréstimo para o presente capítulo é o de uma crónica de Manuel Carvalho, publicada na edição do *Público* de 13 de maio de 2013. O título remete para uma analepse redentora de um equilíbrio momentaneamente abalado por uma realidade presente que não parece diferir, substancialmente, na força do seu simbolismo, da vivida pelo articulista.

«Os rapazes e raparigas da minha escola que fizeram o exame da quarta classe numa pequena vila do Alto Douro, pouco antes do 25 de Abril, podem não se lembrar das perguntas, das respostas ou até das notas que tiveram. Mas lembram-se de certeza do cerimonial que rodeou aquela manhã de Primavera, talvez uma quarta-feira, lembram-se da lufa-lufa em casa antes de irem para a escola, lembram-se da solenidade de um dia que, de alguma forma, os iniciou numa etapa da vida com outro nível de responsabilidade. Eu, por exemplo, não posso esquecer o fato castanho claro que o meu pai comprou no Pinhão, as dúvidas que a minha mãe colocou à sua estética, a camisola de gola alta que alguém me ofereceu e, principalmente, a altivez com que saí à rua assim tão engalanado e importante. Quando hoje se fala de pressão sobre as crianças convocadas para os exames, não posso deixar de recordar esses dias e suspeitar que o professor Morais fez tudo o que estava ao seu alcance para que nos sentíssemos pressionados. Com as suas mãos enormes e peludas e o seu alto porte, reforçou a dose de contas, dos ditados intermináveis e dos prémios aos que sabiam e das punições aos que “eram burros”. O ritual das vestes, fatos para os meninos, vestidos franzidos com laços gigantescos nas costas para as meninas, contribuía para esse ambiente de pressão. Num tempo em que a paisagem da sala de aula se fazia ainda com muitas calças remendadas, com socos de madeira que transformavam uma viagem pelo soalho até ao quadro um suplício, aquela simbologia sustentada numa maior exigência no traje, e também na higiene, era apenas outra forma de exaltar a ansiedade criada pelo senhor professor Morais. Lembro-me, bem cedo, de seguir pela mão da minha mãe até à escola, de encontrar no fundo da rampa que subia até à minha rua um colega e a mãe dele e de nós e elas dissertarmos sobre os vincos das calças, a cavidade dos bolsos do casaco ou sobre a

³²⁵ Usamos aqui o conceito de *identidades coletivas* de Pollak (*ibid.*) enquanto produtos de “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência”.

³²⁶ De 25%, inicialmente, passando, em 2014, para 30%.

macieza do forro de cetim. Lembro-me dos elogios dos vizinhos e de como eles deixavam embevecida a minha mãe. Não me esqueço também das suas advertências para que nesse dia não houvesse jogos de futebol no recreio de onde a bola saltava com persistente teimosia para o quintal do padre Barroso e danificava as videiras em floração — um caso que dava origem a frequentes “orelhadas” do professor Morais.»

O acontecimento: o exame da quarta classe, seu cerimonial e solenidade. As personagens: o pai, a mãe, os outros meninos e colegas, os vizinhos, o padre Barroso, o professor Morais. Os lugares: a escola que frequentou, a vila do alto Douro, a sala de aula.

Do ponto de vista discursivo, destaca-se uma carga adjetivadora que, como recurso linguístico, acrescenta ao texto uma dimensão de subjetividade afetiva ajustada ao processo de estimulação e de recobramento/restauração da memória. Como referem Oliveira, Oliveira e Silva (2013:209), “o uso dos adjetivos tem um papel formador no enunciado, pois atribui a um nome características relevantes para assimilação da verdade apresentada”. A adjetivação “coloca o leitor dentro do texto, estabelece com ele um diálogo aberto e proporciona a interação entre autor e leitor por meio do texto” (*ibid.*). Este papel formador tem, em síntese, duas finalidades fundamentais: uma, ideológica, em que se instala uma solidariedade intersubjetiva (entre «*os rapazes e raparigas da minha escola*» e, em suma, entre todos aqueles – muitos – que realizaram o exame da quarta classe) e, conseqüentemente, social ; outra, argumentativa, que diligencia influenciar, de forma persuasiva, por meio do valor afetivo do adjetivo (*ibid.*).

Com efeito, Manuel Carvalho parece querer mostrar que a tão discutida e moralmente polémica “pressão” sobre as crianças que a implementação dos exames no quarto ano de escolaridade veio, supostamente, impor, não se distingue grandemente, em intensidade emocional, pelo menos, daquela que o autor sentiu no seu tempo. No teatro cerimonioso da realização do exame da quarta classe, Manuel Carvalho “suspeita” de que o professor Morais era, afinal, o despenseiro da gravidade e da pompa do evento e, em última análise, da “pressão” que os petizes sentiam. As mãos enormes e peludas e o alto porte (símbolos de poder) do “verdugo” Morais subjogavam os miúdos, forçados que eram a trabalhos dobrados e ao cumprimento escrupuloso da etiqueta que o ritual exigia. E hoje? Quem é o “verdugo”? Quem é o “despenseiro”?

«Hoje, quando 107 mil crianças repetirem esse gesto, hão-de seguir em parte o espírito desse ritual. Não haverá fatos nem vestidos com lacinhos, mas para eles e para os pais será sem dúvida um dia especial. Sim, um dia que lhes causa ansiedade, que os pressiona, que os transforma em peças de um sistema educativo obcecado com os resultados. E depois? No final do dia todos hão-de obter uma experiência enriquecedora para as suas vidas e aprenderão, talvez inconscientemente, que há dias nos quais se exige mais de nós, que a vida é feita de obstáculos que temos de ser capazes de passar. Mesmo sem memórias de lindos fatos ou de vestidos com folhos, este será um dia que recordarão. Um dia que, só por isso, vale a pena.»

O algoz é o *sistema educativo*, uma expressão que se afigura cada vez mais uma espécie de *deus ex machina* discursivo interposto para descrever uma entidade que se tornou demasiado complexa e confusa para ser compreendida como realidade tangível e inteligível. O professor Morais transmutou-se em *sistema*: uma rede de relações e de racionalidades que exonera os

fatos e os vestidos com lacinhos e folhos, mantendo, contudo, a mesma “pressão” sobre as criancinhas e os pais destas. Não obstante, a experiência emocional valerá a pena, segundo Manuel Carvalho. A sua convicção emerge de uma aforização testemunhal, numa modalidade “personalizante” (Mainguenu, 2013), mas assume-se, também, na sua modalidade “sentenciosa”: as crianças aprenderão que «há dias nos quais se exige mais de nós, que a vida é feita de obstáculos que temos de ser capazes de passar».

A polémica em torno da “pressão sobre as crianças” assumiu proporções de histeria coletiva e teve o timbre distintivo dos *media* na amplificação dramatológica do debate. No centro da polémica, esteve, como não podia deixar de estar, um pânico moral: o gerado por uma suposta violência psicológica do mundo adulto exercida sobre as crianças. O estardalhaço da controvérsia deu cor a uma de entre as muitas derivas sociais e mediáticas animadas pela profanação de concepções subjetivas, edulcoradas e arquetípicas da criança. Na metanarrativa da histeria que se instalou, poderíamos entrever o esmerilado aforístico rousseuniano em todo o seu romantismo utópico: “Deixai a infância amadurecer nas crianças” (Rousseau, 1995:80); “Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai a sua alma ociosa enquanto for possível” (*ibid.*); “Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem” (*ibid.*:6); “Homem prudente, (...) observai cuidadosamente o vosso aluno [e] deixai, antes de tudo, que o germe do seu caráter se revele em plena liberdade, não exerçais nenhuma coerção a fim de melhor vê-lo por inteiro” (*ibid.*:80).

Uma reportagem de Ana Bela Ferreira, da edição do *Diário de Notícias* de 7 de maio de 2013, tem como título «Alunos de 10 anos enchem gabinetes de psicólogos». O subtítulo esclarece que «Técnicos das escolas acompanham os estudantes com problemas de sono e dores de barriga provocados pela ansiedade das provas que hoje começam, com o teste de Português».

O verbo “encher” é usado, claramente, com uma intenção intensificadora das evidências (Beristáin, 1995), hiperbolizando o efeito imagético de quantidade. Com efeito, o texto começa com uma citação – da coordenadora dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) – da qual não se infere, necessariamente, a ocorrência de um fenómeno avassalador e generalizado:

«Na última semana, apareceram muitos meninos com sintomas psicossomáticos. Dores de barriga, não conseguem dormir, vomitam e depois vão ao médico e aparentemente não têm nenhum problema de saúde. Os nossos técnicos acreditam que isto é provocado pela ansiedade e pressão dos exames”.»

O subtítulo configura uma *ambivalência de voz* (Fairclough, 2001). A suposição («os nossos técnicos acreditam que») de que as perturbações de ansiedade seriam provocadas pela pressão dos exames é atribuída aos técnicos e psicólogos, mas o *Diário de Notícias* funde a sua voz com a daqueles, transformando a suposição numa certeza.

Professores e pais são responsabilizados:

«Uma novidade que deixa os pais e professores “às vezes mais preocupados do que as crianças e depois elas começam a acusar essa pressão que lhes é passada pelos adultos”, admite a psicóloga do Instituto de Apoio à Criança (IAC), Melanie Tavares. E é essa ansiedade e peso da responsabilidade que os psicólogos têm tentado aliviar. “Tentamos dizer-lhes que vão dar o seu melhor e que vão conseguir ter bons resultados. E lembramos que conta o trabalho do ano todo e não apenas o exame.»

Seguem-se relatos pessoais que nos dão conta das trepidações e aflições de dois alunos de 9 anos de idade que surgem, ridentes e cândidos, nas respectivas fotografias:

«Para que o filho não sofra com a pressão, Joana Silva tem tentado intercalar o estudo com a brincadeira. “Hoje [ontem], quando chegar a casa, vai brincar, em vez de estudar. Já passou o dia a estudar na escola e não vai ser no bocadinho que estiver em casa que vai aprender o que lhe falta para o exame correr bem”, aponta a mãe de Tiago, 9 anos. (...)

Depois de fazer o filho entender que tem de estudar para os primeiros exames a sério, Sara Sequeira admite que vai compensá-lo no fim-de-semana. Para já, fica prometido “um gelado” para esta tarde, depois da prova de Português.

O [Rodrigo] anda no colégio Inglês e vai fazer a prova à Escola Padre António Vieira, em Lisboa, e o [Tiago] vai da EB1 Alto de Soutelo para a EB 2,3 Monte da Burra, ambas em Rio Tinto. Tiago pensa que vai aí fazer exame para conhecer a escola que vai frequentar no próximo ano. A mãe optou por manter essa versão, para “não aumentar o drama e o nervosismo”. (...) Já Rodrigo não conhece o espaço onde vai fazer exames. “Queria ter ido lá mostrar-lhe a escola, mas ele disse que não era preciso”, refere Sara Sequeira.»

O discurso representado³²⁷, como prefere chamar-lhe (Fairclough, 2001), surge, uma vez mais, com aspas simples, para estabelecer a pertença à voz externa e usar a autoridade testemunhal.

A força ilocutória do drama é, então, reforçada com o “punch dos grandes números”: «107 mil alunos do 4.º ano vão ser submetidos a exames hoje e sexta-feira»; «600 mil euros é o preço dos exames, que inclui transportes, impressão e elaboração dos mesmos». Não nos excederíamos sobremodo, se estampássemos no tecido ebuliente da imaginação interpretativa um quadro representacional simbólico em que figurasse um numeroso rebanho dirigindo-se para o açougue. O verbo “submeter”³²⁸, de resto, afogueia mais ainda o sentido de coerção (que Rousseau tão idealisticamente contra-indicou) praticada sobre os desventurados infantes. O preço a pagar pela “sangueira” parece ser demasiado elevado, conquanto o texto revele que, segundo o Ministério da Educação, as provas têm um custo abaixo dos 600 mil euros. Apresentados, lado a lado, em caracteres de maior tamanho, numa caixa inserida no corpo do texto, os números parecem convidar o leitor a “fazer contas”...

Na mesma página, em coluna, as «Polémicas» são elencadas, com esse título, à guisa de síntese. Uma, refere-se à falta de dinheiro para os transportes, uma vez que «mais de metade dos 107 mil alunos inscritos nos exames vão ter de se deslocar a outra escola para fazer as provas». Trata-se de «uma despesa que terá de ser assegurada pelas autarquias», segundo

³²⁷ Para Fairclough (2001:153) a expressão: “1) capta melhor a ideia de que, quando se ‘relata’ o discurso, necessariamente escolhe-se representá-lo de um modo em vez de outro; e (2) o que está representado não é, apenas, a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspetos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspetos do evento discursivo – suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc”.

³²⁸ Porque não “107 mil alunos do 4.º ano vão realizar exames hoje e sexta-feira”?

determinação do Ministério da Educação. Outra, diz respeito ao facto de alguns diretores terem suspenso as aulas do 2.º e do 3.º ciclo, durante o turno da manhã, devido à realização dos exames dos alunos do 4.º ano. A solução – diz-se – «*deixa mais de 500 mil alunos com uma manhã livre, o que está a deixar os pais preocupados, já que não sabem como vão ocupá-los durante essas horas em que não os querem deixar sozinhos em casa*». Uma terceira é resumida no título «*Declaração de honra contra telemóvel*»:

«*O Júri Nacional de Exames (JNE) obriga os alunos de 9 e 10 anos a assinar uma declaração de honra em que estes se comprometem a não copiar e não usar o telemóvel. Esta declaração não tem valor legal, mas gerou polémica entre os pais, já que estes são os únicos estudantes submetidos a esta “última verificação”, como lhe chamou o JNE. Para os pais esta é mais uma regra que só serve para aumentar a pressão antes dos exames.*»

Neste excerto, a ambivalência de voz é, ainda, mais evidente. Ao mestiçar a sua voz com a do JNE e com a dos pais, o jornal está, também, a traduzir estas últimas nos seus próprios termos (Fairclough, 2001). O Júri Nacional de Exames *obriga* os alunos a assinar uma declaração – não foi o Júri quem o disse. «*Para os pais esta é mais uma regra que só serve para aumentar a pressão antes dos exames*» – Quais pais? *Todos* os pais de *todas* as crianças que realizarão exames? Certamente que não.

O verbo “*obrigar*” tem valor deontico e acentua a ideia de coerção (a que já nos referimos), intensificada, dramatologicamente, com a referência às idades («*alunos de 9 e 10 anos*»), num claro apelo à afetividade e à emoção do leitor (“*não se perpetra uma crueldade destas a alunos tão novos!*”). A jornalista procura, no entanto, marcar um distanciamento enunciativo, incluindo uma “*ilhota textual*” (Marques, 2013) correspondente a uma citação do Júri Nacional de Exames: «*... esta “última verificação”, como lhe chamou o JNE*». A respeito destas “*ilhas textuais*”, Marques (*ibid.*:159) sublinha a “*opacificação gerada por estas formas de representar os discursos alheios*”. Essa opacificação pretende, de facto, marcar uma desresponsabilização do locutor:

“*Trata-se, obviamente, de uma desresponsabilização parcial (...), enquanto têm como origem um locutor (citado) a quem cabe ser garante da verdade da expressão, mas, mais ainda, operam em sentido inverso. Colocadas em destaque, evidenciam por vezes a infidelidade às palavras em DD³²⁹, e marcam um ponto de vista valorativo, positiva ou negativamente, a que o locutor (citante) é assimilado (...).*” (*ibid.*)

A “*ilhota*” é garante da verdade, mas contrapõe-se, também, à modalização de cariz avaliativo (a assinatura da declaração de honra é uma *obrigação*, mas o JNE chama-lhe, apenas, «*verificação*») que a jornalista introduz (*ibid.*). Ao mesmo tempo, abre, pretensamente, espaço para a inserção de um outro significado implícito de natureza avaliativa: a seriedade e o rigor da jornalista (*ibid.*).

Como refere Sousa (2001:81), a dramatização vive de “*atributos específicos*”: “*a concentração em torno de personagens principais e num tempo limitado; a tensão que decorre*

³²⁹ Discurso Direto.

dessa concentração e das relações conflituosas que se estabelecem entre essas personagens; a intensidade que pauta o ritmo da narração”. Esta intensidade é potenciada com a entrada em cena de um sem-número de *dramatis personae* que amplificam o cacófono de vozes.

Na edição do *Diário de Notícias* de 6 de maio de 2013, o pediatra Mário Cordeiro (M.C.), identificado como «*autor de vários livros sobre desenvolvimento infantil*»³³⁰, afirma: «*Discordo da ‘examinite aguda’ e do papão em que isto se tornou*». Duas metáforas estruturais (Lakoff e Johnson, 1986): a implementação de exames como “*doença com evolução rápida e avassaladora*” e como “*ser imaginário com que se amedronta as crianças*” – a *doença* e o *medo*, uma vez mais, como isotopias temáticas estruturantes do discurso.

A entrevista (de Patrícia Jesus) ao pediatra poderá inscrever-se nesse processo mais vasto de “remitificação da experiência” (Rodrigues, 2001), com vista à constituição de uma ordem identitária securizante, perante a ameaça de reanimação de um passado atentatório, que se rejeita. Este trabalho de remitificação começa por estabelecer, claramente, primeiro, as fronteiras entre o que é do domínio do passado e o que é do domínio da hodiernidade:

«Jornalista: Os alunos do 4.º ano vão, pela primeira vez, fazer exames com impacte na nota. Quando a novidade foi anunciada em 2012, muitos recordaram o antigo exame da 4.ª classe. Lembra-se dos exames que fez?»

M.C.: Lembro-me bem, no Liceu Pedro Nunes. Correu bem. Recordo-me de ter 28 em 30.

Jornalista: Era um momento marcante na vida de um aluno? Era importante ter boa nota?

M.C.: Mais importante do que a nota, de acordo com a educação que tive, era ter a noção de que tinha dado o melhor de mim. (...)

Jornalista: Como é que as crianças de dez anos reagem a este tipo de provas?

M.C.: Acho que a pressão é outra e que se está a cair na mentalidade de “formar cavalos de corrida” para qualquer retoma económica. Discordo desta “examinite aguda” e, sobretudo, do papão em que isto se tornou, para certas crianças e certos pais. Acho o momento do exame demasiado crítico e existem muitos fatores, relacionados com o temperamento, personalidade, motivos circunstanciais e outros, que podem fazer com que um aluno se sinta muito à vontade e lúcido e outro inibido e bloqueado. (...) Pode agradar aos que eternamente criticam o sistema educativo e dar razão a certas teorias que valorizam o regime “draconiano” de algumas escolas do ensino privado...mas do ponto de vista da criança, acho contraproducente. Já tive ocasião de o dizer, em sede do Conselho Nacional de Educação, há uns anos.

Jornalista: Ter dez anos hoje é o mesmo que há 40 anos?

M.C.: Não. Não há duas realidades nem circunstâncias iguais. Não é comparável. Felizmente, a totalidade das crianças desta idade tem direito a uma educação. Infelizmente, algumas escolas, professores e pais esquecem-se de que estamos a lidar com crianças e nem as entendem. Mesmo que muito estimuladas pelos meios de comunicação e tecnologias, e com bom acesso à informação, crianças são crianças, não são adultos em miniatura.

(...)

Jornalista: Teve algum pai a pedir-lhe conselhos?

³³⁰ Esta referência reforça a legitimidade do *especialista*, sugerindo, ao mesmo tempo, implicitamente, que a pressão exercida sobre as crianças é suscetível de colocar questionamentos ao nível do desenvolvimento infantil.

M.C.: *Alguns. Mas, curiosamente, a principal preocupação dos pais era o stress em que as crianças já estavam – e muitas vezes ainda estávamos muito longe do exame. Continuo a pensar que se pode ter um excelente sistema de ensino/aprendizagem com menos exames e mais empenho na sala de aula. Mas, claro, não é reduzindo professores ou aumentando o número de alunos em cada turma.»*

Há 40 anos, haveria, certamente, também «muitos fatores, relacionados com o temperamento, personalidade, motivos circunstanciais e outros» que fariam com que um aluno se sentisse mais «à vontade e lúcido» e outro mais «inibido e bloqueado». Tão pouco se entende o que parece ser uma conceção de “adulto” vinculada ao estímulo dos meios de comunicação e das tecnologias e do acesso à informação (obviamente, uma falácia *ignoratio elenchi*).

É o advérbio *infelizmente* que introduz uma modalização afetiva na opinião do especialista, para quem «algumas escolas, professores e pais» se esquecem de que «estamos a lidar com crianças» e que «crianças são crianças, não são adultos em miniatura».

O trabalho de remitificação torna, portanto, a *Criança Simbólica* pregnante nos discursos, circunscrevendo uma imagem arquetípica e universal da infância no inconsciente coletivo³³¹. Preservar a *Criança Simbólica*, frágil, carente de proteção, significa reconhecer as “solidões primeiras” (Bachelard, 1988:94) que deixaram marcas indeléveis e os “pueris sofrimentos de uma *infância endurecida*” (*ibid.*) que ainda oprime a psique de muitos adultos. Violentar a *Criança Simbólica* coloca em perigo o seu potencial de futuro e, conseqüentemente, o substrato anímico coletivo (Jung, 2002; Bachelard, 1998).

O alarme que os *media* fizeram ecoar está patente neste SMS da edição do *Diário de Notícias* de 11 de maio de 2013:

«*Que língua falam em casa?*

Alunos com 10 anos precisam de psicólogos para fazerem exames de Português! Que país é este e que língua falam lá em casa?... Isto está bonito, srs. professores!!!» (Júlio Dá Mesquita, Lisboa)

Poder-se-á dizer que a pergunta «*Que país é este e que língua falam lá em casa?*», em que é possível ecografar uma irrisão intra-uterina, tem um propósito retórico. Não cobra uma resposta, mas intenta estimular a reflexão do leitor sobre o assunto. Surpreendentemente, porém, os alocutários da cena enunciativa parecem ser os «*srs. professores*», interpelados pelo vocativo, em tom de *reproche*, como se lhes fosse imputável alguma responsabilidade. A tripla

³³¹ Acerca do *inconsciente coletivo*, Carl Jung (2002:15-17) escreveu: “(...) contrariamente à psique pessoal, ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são 'cum grano salis' os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Por outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo. Uma existência psíquica só pode ser reconhecida pela presença de *conteúdos capazes de serem conscientizados*. Só podemos falar, portanto, de um inconsciente, na medida em que comprovamos os seus conteúdos. Os conteúdos do inconsciente pessoal são principalmente os *complexos de tonalidade emocional*, que constituem a intimidade pessoal da vida anímica. Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados *arquetipos*, [ou seja], tipos arcaicos - ou melhor - primordiais, isto é, de imagens universais, que existiram desde os tempos mais remotos. O termo “*représentations collectives*”, usado por Lévy-Bruhl, para designar as figuras simbólicas da cosmovisão primitiva, poderia também ser aplicado aos conteúdos inconscientes, uma vez que ambos têm praticamente o mesmo significado.”

exclamação, por sua vez, exprime, nas palavras de Beristáin (1995:203), “uma manifestação vivaz” da voz do enunciador. É como se lhe aumentássemos o volume e a intensidade.

João Grancho (J.G.), à data Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, dá ao *Expresso* (edição de 4 de maio de 2013) uma entrevista em que afirma: «*Criou-se um drama desnecessário e alarmista*» (título). A entrevista procura corporalizar a racionalidade argumentativa dos agentes políticos, em face da polémica em torno da realização dos exames, designadamente no que se refere à pertinência, validade, custos e consequências das provas. Atente-se para o seguinte excerto:

«Expresso: Poucos países europeus têm exame no 4.º ano. Justifica-se?»

J.G.: Os países europeus têm feito opções diferentes no que diz respeito à importância que atribuem à realização de exames nacionais. Há países que introduzem exames ou avaliações com este carácter em anos muito precoces – até anteriores a este – para detetar dificuldades iniciais de aprendizagem. Mas só num número reduzido de países o exame tem um peso na avaliação dos alunos. Cá, o peso será relativamente pequeno – 25%.

Expresso: Qual é a vantagem?»

J.G.: O sucesso dos alunos constrói-se logo nos primeiros anos de escolaridade, pelo que é importante detetar as dificuldades logo no início. Os exames permitem uma perceção mais ampla sobre os conhecimentos dos alunos e fornecem uma informação que nos vai permitir tomar medidas políticas.

Expresso: As provas de aferição, que não contavam para nota, não eram suficientes para isso?»

J.G.: Não tinham o mesmo peso nem importância para avaliar de forma rigorosa a aprendizagem dos alunos.

Expresso: Qual o custo deste exame?»

J.G.: O acréscimo de custos relativamente à despesa que tínhamos com as provas de aferição não é superior a 10%. No total, o exame do 4.º ano não custará mais do que 600 mil euros.

Expresso: Muitas crianças vão ter de deslocar-se para outra escola para realizarem a prova. Em alguns casos a distância é grande...»

J.G.: Criou-se um drama desnecessário e alarmista relativamente a esta logística, fazendo passar a ideia de que a generalidade dos alunos teria de percorrer grandes distâncias. Parece que são as provas finais que obrigam à deslocação dos alunos, o que é uma ideia errada. Com as provas de aferição isso já acontecia. No ano passado, 30% dos alunos tiveram de deslocar-se para fazerem as provas.

Expresso: Este ano será igual?»

J.G.: Em função da natureza dos exames vai ser um pouco maior. Pouco mais de metade dos alunos farão as provas fora da sua escola de origem. Mas a grande maioria não se desloca mais de dois quilómetros. É nas zonas do Interior que as deslocações são maiores.

Expresso: Isso não põe essas crianças em condição de desigualdade?»

J.G.: Estamos a falar de um número residual de alunos.

[...]

Expresso: Não se realizava exame do 4.º ano praticamente desde o 25 de abril. Não é um retrocesso?

J.G.: Isso é comparar o incomparável. Antigamente o exame era eliminatório. Nós não temos o intuito de eliminar alunos, pelo contrário, Os que não consigam ter aprovação no exame, na primeira fase, terão um acompanhamento extraordinário. É por isso que as provas se realizam em maio, para termos espaço (até ao final do ano letivo) para uma resposta personalizada.

Expresso: O que acontecerá aos alunos que reprovarem no exame?

J.G.: O acompanhamento será feito em função de cada aluno e das deficiências concretas que revelou. Ninguém melhor do que os seus professores para definir a melhor forma. Mas temos de fazer todos os esforços para que passem na segunda fase.

Expresso: E se voltarem a chumbar?

J.G.: Naturalmente que não serão aprovados.

Expresso: Nesse caso, a segunda prova é eliminatória.

J.G.: Não. Para que isso aconteça é preciso que o aluno não tenha aprovação a Língua Portuguesa e Matemática ou a uma delas e menções não satisfatórias nas outras áreas disciplinares. Mas já havia reprovações. No ano passado, cerca de 5% dos alunos do 4.º ano reprovaram.

Expresso: Os chumbos vão aumentar?

J.G.: Não vou fazer prognósticos.

(...)»

O interesse da entrevista não reside tanto no seu conteúdo, mas na composição e mancha gráfica da página onde surge publicada (**Figura 1.17**).

Como se pode verificar, a entrevista ao Secretário de Estado é antecedida por uma reportagem – «*Exames 4.º ano: regresso ao passado?*» (assinada por Joana Pereira Bastos e com foto de Rui Duarte Silva). A reportagem, que ocupa mais de metade da mancha gráfica, ganha, assim, ascendente emocional e argumentativo sobre a entrevista ao Secretário de Estado, deixando as declarações de João Grancho (também mencionado na reportagem) vulneráveis ao princípio do contraditório. O “desdito” não se constrói, porém, sem que se enfoque, estrategicamente, os aspetos mais polémicos do “drama”.



Figura 1.17. – Página 16 (Primeiro Caderno) da edição do *Expresso* de 4 de maio de 2013

A reportagem começa por instituir o “facto” de que os exames nacionais «*voltam a realizar-se*» «*mais de 30 anos depois de terem sido abolidos, na primeira reforma pós-25 de abril*». É importante notar que o tempo verbal “*voltam*” (presente do indicativo) sugere uma espécie de transladação do passado (ou de parte dele) para o presente, que carece de atualização contextual. Com efeito, quando se diz “(os exames) *voltam a realizar-se*”, sugere-se a

imprecisão subtil, mas pregnant, de que os factos se repetem, no presente, encastrados na *sua* História, no *seu* contexto sociopolítico e no *seu* interdiscurso de há quase 40 anos. Ou seja, a História também parece repetir-se, fazendo com que o passado se confunda genericamente com o presente, sobretudo naquilo que aquele tem de ameaçador e repreensível. Esta sobreposição passado/presente favorece, naturalmente, a manipulação discursiva (influência ilegítima por meio do discurso) da memória episódica e da memória semântica³³² (van Dijk, 2006; Tulving, 1993) do leitor.

Recuperando o drama da “*criança-mártir*”, a reportagem documenta os casos de Laura e Sabrina, duas alunas do 4.º ano que «vão fazer o exame numa escola a quase 40 quilómetros da aldeia onde vivem, Gralheira». Os elementos toponímicos da “*criança-mártir*” – candura, fragilidade, sacrifício, coragem, injustiça, sofrimento – são, uma vez mais, generosamente anatomizados e amplificados:

«Sabrina, 10 anos, garante saber a matéria, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática (...). Ainda assim, está “um bocadinho preocupada”, com “medo de ficar nervosa” e de “não conseguir responder às perguntas”. Os nervos são acrescidos. Não apenas por causa da prova, mas por ter de fazê-la noutra escola, numa sala com alunos que nunca viu e um professor que não conhece. Todos os alunos de escolas onde só há 1.º ciclo terão de fazer o exame noutra estabelecimento de ensino, já que as provas são vigiadas por professores dos restantes níveis de escolaridade. No total, mais de metade dos 103 500 alunos terá de deslocar-se. O secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, João Grancho, garante que na maioria dos casos a distância não é superior a dois quilómetros (ver entrevista em baixo). Mas, no interior do país, muitos terão de percorrer distâncias bem maiores. Como Sabrina, que fará a prova em Cinfães, a quase 40 quilómetros e muitas curvas de distância de Gralheira, a aldeia onde vive, na serra de Montemuro. “Preferia fazer na minha escola, que é pequenina e sossegada. Em Cinfães, é tudo novo, tudo diferente e muito grande. Vou ter de acordar uma hora mais cedo para ir para a carrinha”, queixa-se. Alzira Saraiva está preocupada com a reação da filha: “Há já alguns dias que anda a queixar-se de dores de barriga e é tudo ansiedade por causa da prova. Para ela, é confuso porque não conhece o ambiente”. Ao contrário da maioria dos pais de crianças do 1.º ciclo, Alzira, de 47 anos, ainda fez o temido exame da 4.ª classe e acha bem que a prova volte a realizar-se (...)»

A metanarrativa poderia encontrar-se, dir-se-ia, no imaginário de um conto infantil: menina de 10 anos, que vive desterrada numa aldeia – símbolo da identidade incontaminada, “da força conservadora que enraíza a identidade, bem fundo, na terra dos ancestrais, da família, dos vizinhos, dos amigos, das relações íntimas” (Charaudeau, 2010:253) – tem de se deslocar até a uma vila muito distante – símbolo da identidade violentada e traumatizada, da força fragmentadora que a desenraíza – para realizar o exame final. E, uma vez mais, o «*temido exame da 4.ª classe*» confunde-se, na memória episódica e semântica de Alzira (e também do leitor), com o “*temido exame*” que Sabrina e Laura vão, agora, realizar. O discurso jornalístico joga com a dramaticidade das “*memórias agonísticas*” (Candau, 2012), isto é, memórias caracterizadas por um conflito interno ao sujeito, povoado por recordações plurais que

³³² Por “memória episódica” deve entender-se, segundo Tulving (1993), um sistema de memória neurocognitivo que permite recordar acontecimentos passados que fazem parte da história e das experiências de vida pessoais (memória autobiográfica); a “memória semântica” está relacionada com o registo dos significados obtidos a partir das experiências pessoais (ex.: “Não deves confiar em estranhos!”).

confrontam a sua própria memória. Estas memórias agonísticas são, como diz Candau (*ibid.*), “o sinal de uma multiplicidade de referências identitárias”. Não é, pois, surpreendente que as memórias do “*exame da 4.ª classe*” se apresentem como reminiscências conflituantes de um período histórico em que uma certa ideia de *educação* foi profundamente marcada pela carga ideológica de um regime político que integrou essa ideia num conceito específico de “identidade nacional”.

Os pais estão contra:

«Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, não percebe o ganho de instituir um processo logístico e burocrático complexo para uma prova que, na prática, não terá peso no percurso dos alunos. “Não faz sentido. E é uma pressão desnecessária sobre as crianças”, critica. Em toda a Europa, segundo dados da Eurydice, só há exames do 4.º ano na Bulgária, Hungria, Islândia e Malta, mas apenas neste último país a prova conta para nota. Jorge Ascensão, da Confederação Nacional das Associações de Pais, também considera o exame “desnecessário”. (...) Para este responsável, “há falhas na organização e não estão garantidas condições de igualdade”, já que umas crianças farão o exame na escola que frequentam e outras numa que não conhecem. “O método deve ser repensado para que não se mantenha esta injustiça”, sublinha. Sabrina e Laura, as únicas duas meninas de Gralheira que estão no 4.º ano, não pensam na injustiça. Só no “medo” e nas “dores de barriga”, que têm vindo a crescer nos últimos dias.»

Nas asserções que destacámos neste trecho, sobressai, claramente, uma ação avaliativa do jornalista que, assim, orienta argumentativamente o seu discurso. Recorrendo, no entanto, sempre que possível, ao Discurso Direto (na sua forma não canónica), que, como afirma Marques (2013:157), “credibiliza a palavra do locutor, mantendo distância e atribuindo a responsabilidade enunciativa a fontes identificadas”, a reportagem segue as indicações de um *roteiro dramatizante* (Charaudeau, 2010:254) que inclui, em regra: 1) mostrar o tumulto social com suas vítimas e perseguidores destas; 2) apelar à reparação do mal, interpelando os responsáveis institucionais; 3) anunciar a intervenção de um salvador, herói singular ou coletivo, com o qual cada um possa identificar-se. É evidente que, dependendo do momento em que os acontecimentos são apreendidos, a insistência incidirá mais sobre as vítimas, sobre os perseguidores ou sobre o salvador (Charaudeau, 2010). Trata-se, na verdade, de “um esquema crístico muito antigo de redenção que lança as suas raízes em mitos sacrificiais ainda mais antigos e que reaparecem sob diversas figuras próprias a cada cultura” (*ibid.*:255). É, provavelmente, o esquema que garante, de forma mais eficaz, o sucesso do tratamento da informação (*ibid.*).

Uma reportagem, assinada por Graça Barbosa Ribeiro, da edição de 7 de maio do *Público*, sublinha mesmo o «*sacrifício das famílias*»³³³:

«(...) É o caos – a complicação gerada por este exame é absolutamente injustificável e prejudica milhares de famílias: as dos mais de 107 mil alunos que vão fazer exame hoje e na sexta e também as dos que nesses dias não podem ter aulas. Mas, como sempre, com a boa vontade, o

³³³ O subtítulo da reportagem é: «*Depois de semanas de críticas dos agentes da comunidade educativa, ontem tudo parecia estar a postos para o primeiro dos dois exames do 4.º ano. Mas, segundo os pais, só à custa do “sacrifício das famílias”*».

esforço e o sacrifício de todos, tudo se vai resolvendo, tudo se vai encaixando...”, comentava ontem o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (Confap), Jorge Ascensão. Não o dizia com alívio: “No ano que vem (se é que há exames do 4.º para o ano, depois desta confusão) não aceitamos nada de parecido. Espero que daqui a uns dias não apareça alguém do Governo a dizer que ‘afinal não houve problema nenhum’ e que ‘tudo correu bem’, como se nada disto fosse grave”, disse. Desde Março que os representantes das associações de directores, dos pais e das câmaras (que acabaram por assegurar o transporte de quase todos os alunos) alertam para os mais diversos problemas. “E de cada vez que há uma notícia no Telejornal, mais uma criança perde o sono ou fica com dores de barriga, tal é o stress”, comenta Fátima Pereira, de 32 anos, mãe de Pedro, um dos alunos que hoje, às 9h30, agarrarão na caneta preta para fazer o seu primeiro exame. Residente em Cinfães, Fátima diz que o filho e os colegas andam em sofrimento por causa da pressão imposta, também, pela professora, que lhes disse que quem tivesse zero no exame chumbava. No colégio privado que Inês França frequenta, em Coimbra, nenhum professor sugeriu tal coisa “para incentivar os alunos”, mas a mãe, Rute Ferreira, nota que o nervosismo dos professores e dos miúdos é maior do que nos anos anteriores. (...) Teresa Valdiviesso, de Lisboa, tem uma experiência diferente: depois de ter comprado vários livros com exercícios de antigas provas de aferição para ajudar a filha a preparar-se, reconhece que talvez esteja mais ansiosa do que ela. Já ouviu: “Calma, mãe! O exame só vale 25 por cento!” Teresa considera que “a substituição da prova de aferição por um exame, com toda a carga que isso implica, é importante para a autorresponsabilização”. Acredita que “quanto mais cedo a filha aprender a enfrentar os problemas da vida real, melhor”, uma perspectiva muito diferente da de Rui Martins, que dirige a Confederação Nacional Independente de Associações de Pais (CNIPE) e diz que “não é a inventar problemas e a criar formalismos absurdos que se preparam os alunos”. Ele próprio, conta, já teve de ir a duas reuniões, na escola, para preparação do exame que a filha, Inês, vai fazer. “Faz algum sentido colocar esta pressão sobre os pais que, sem querer, a transmitem aos filhos? ”, pergunta. E responde: “Nenhum. Não faz sentido nenhum”.»

Note-se como, também neste excerto, a responsabilidade avaliativa entra na retórica da jornalista em «*Não o dizia com alívio*». Aqui, está implícita uma oposição e um contraste que poderiam perfeitamente estar assinalados com um conector adversativo, como, por exemplo, «*Contudo, não o dizia com alívio*». Quando recorre ao Discurso Indireto – em «*Fátima diz que o filho e os colegas andam em sofrimento por causa da pressão imposta, também, pela professora, que lhes disse que quem tivesse zero no exame chumbava*» –, fica a dúvida sobre se a observação da jornalista resulta inteiramente da confissão de Fátima ou se também incorpora, em certo grau, uma modalização apreciativa da primeira. Parece existir, ainda, um interesse retórico em contrapor dois tipos de professores: aquele que ameaça os alunos com o “chumbo”, para “incentivá-los” ao empenho e ao estudo, e o que não faz tal coisa. A oposição torna-se mais problemática, quando se revela que o primeiro tipo leciona no ensino público e o segundo no ensino privado, titilando a esmoída e capciosa discussão “virtudes do privado” *versus* “insuficiências do público” (um professor do ensino público é tão inseguro que sente necessidade de espavorecer os alunos com o “chumbo”?).

Atente-se, ainda, para o efeito argumentativo (de reforço da opinião generalizada) gerado pela oposição final (uma impugnação, na verdade) da perspectiva de Rui Martins (que vê um exame ferido de absurda vanidade) à de Teresa Valdiviesso (que vê, na prova, uma forma de promover a autorresponsabilização da filha). O efeito seria, decerto, outro, se tivéssemos, por exemplo:

Rui Martins, que dirige a Confederação Nacional Independente de Associações de Pais (CNIPE) diz que “não é a inventar problemas e a criar formalismos absurdos que se preparam os alunos”, uma perspectiva muito diferente da de Teresa Valdivieso, de Lisboa, para quem “a substituição da prova de aferição por um exame, com toda a carga que isso implica, é importante para a autorresponsabilização” e que “quanto mais cedo a filha aprender a enfrentar os problemas da vida real, melhor”.

A modalização operada pela expressão «muito diferente» radicaliza discursivamente o contraste entre quem vê vantagens e quem (só) vê desvantagens no exame, fazendo realçar, por assim dizer, o “exotismo” da posição impugnativa que, assim, “esmaga”, argumentativamente, na sua destoante esdruxularia, a posição impugnada.

O *roteiro dramatizante*, esse, assume contornos caricaturais, quando a mãe de um dos alunos comete esta falácia de generalização precipitada: «*de cada vez que há uma notícia no Telejornal, mais uma criança perde o sono ou fica com dores de barriga, tal é o stress*».

O “salvador” do *roteiro*, por seu turno, haveria de chegar, em 2015, sob a forma de um grupo singular de heróis singulares: BE, PCP, PS, PEV e PAN aprovariam a extinção dos exames, já com data marcada para esse ano. Para os partidos da esquerda parlamentar, tratava-se de uma «*violência para as crianças*», de um «*regresso ao passado*» e de «*um voto de desconfiança sobre o trabalho dos professores*»³³⁴. A adução do argumento da “desconfiança”, não assumido, naturalmente, pela tutela, introduz um motivo de agitação/estimulação do conflito que arrasta, uma vez mais, os professores para o teatro de disputa entre os representantes do poder político, ainda que se aceite esse argumento como uma tentativa de pôr a descoberto uma presumida insídia das políticas educativas. É que não podemos deixar de ter presente que, tanto no discurso jornalístico como no discurso dos agentes políticos, os factos podem constituir-se sempre como pretextos ou meros adereços para a promoção, por via dramática, de uma ideologia e/ou de um programa de ação (Sousa, 2001).

Olhamos, por fim, para um texto idiossincrásico publicado na edição do *Público* de 13 de maio de 2013. O texto é da autoria de David Rodrigues, professor universitário, e é uma “carta aberta” endereçada aos alunos do 4.º ano. Não seria expectável que uma criança de 10 anos de idade viesse a lê-la e, menos ainda, a apreender as linhas com que se entretece. A teatralidade do jogo discursivo começa nesta encenação com visos de solilóquio. O título do texto é «*Pedido de desculpas aos alunos do 4.º ano*». Leiamo-lo, na íntegra:

«Meus queridos alunos:

Hoje, dia 10 de Maio, 107 mil de vós fazem o segundo exame nacional do 4.º ano. Antes de mais deixem-me dizer-vos — sem “dar graxa” — que vocês são o melhor que nós podemos esperar para o futuro deste nosso país. Nestes 107 mil de vós estão as pessoas que daqui a poucos anos vão desenvolver, promover, coordenar, organizar todas as ações importantes do nosso país. Começo pois por vos saudar meus bravos 107 mil compatriotas!

Mas hoje é dia de exames nacionais. É o “grande dia”. Sei que nos últimos meses foi grande o trabalho nas escolas, em casa e em “salas de estudo” para que vocês estejam preparados para fazer boa figura nesta avaliação. As pessoas da minha geração tiveram também “dores de

³³⁴ Fonte: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-11-27-Parlamento-acaba-com-exames-do-4.-ano> [Consultado em 26-06-2018]

barriga” no exame da “quarta classe” como então se dizia. Na altura, o exame da quarta classe servia para muitos alunos encerrarem os seus estudos. Por exemplo, na escola em que eu andei, havia 30 alunos na quarta classe mas só eu (por razões que não têm nada a ver como a minha inteligência) continuei a estudar. Portanto, na altura sabíamos para que era o exame mas agora não sabemos porque os alunos vão todos continuar a estudar. Não sabemos por várias razões: 1. Sabemos — para isso basta consultar o relatório sobre a Educação em 2012 publicado pelo Conselho Nacional de Educação — que existem assimetrias regionais, isto é, que os resultados que os alunos obtêm estão também relacionados com as regiões em que habitam. Se é para confirmar a existência de assimetrias, então não vale a pena. Vale sim a pena atalhar as causas que as originam. E, para isto, infelizmente os exames não são nada eficazes. 2. Este exame poderia ser útil para sabermos quais são os resultados que os alunos conseguiram após 4 ou 5 anos de ensino obrigatório. Mas os resultados que os alunos obtêm têm que ser relacionados com as condições de ensino em que são obtidos, por exemplo, a qualificação e experiência dos professores, as condições materiais da escola, a riqueza e diversidade do currículo, as condições de apoio que a escola proporciona aos alunos com dificuldades, etc. Só é possível fazer uma avaliação justa dos resultados do processo educativo e do que os alunos aprenderam se, ao mesmo tempo, se fizer um levantamento honesto das condições que lhes foram dadas para aprender. Se isto não for feito, já se sabe... vamos reforçar que a escola funciona bem para os alunos para quem a vida funciona bem. Se este processo não tiver este carácter formativo, é gerador de desigualdade (o oposto da “equidade”). Portanto, pode ser que estes exames contribuam para saber o que cada um sabe mas... para quê? 3. A avaliação é indispensável ao progresso da Educação. E por isso, precisamos de uma avaliação que relacione o que se semeou com o que se colheu. E por isso, um exame nacional se não permitir que entrem no processo de avaliação os percursos que alunos de 9 ou 10 anos fizeram nas suas escolas, é incompleto e desnecessário. Se os exames são só de Português e de Matemática, afinal todas as outras áreas não precisam de avaliação (?).

Meus queridos alunos: o exame que vão fazer é uma prova de resistência à pressão e nesse aspeto espero que estejam bem apoiados e informados para poderem vencer este desafio e aproveitar desta experiência. Mas, infelizmente, este exame não vai contribuir para o vosso sucesso nem para o sucesso do sistema educativo que a minha geração vos legou. Este exame vai, talvez, servir para que se queira fazer crer que há mais controlo, mais “seriedade”, mais responsabilidade na educação mesmo nas idades mais baixas. “Fazer crer”, não esqueçam. Oxalá que este exame não seja usado contra vós: isto é que não seja o primeiro passo para obter dados “objetivos” que fundamentem o fim dos ciclos unificados no ensino básico rumo aos melífluos “sistemas duais”. Por tudo isto tenho que vos pedir desculpa por estes exames nacionais. Eu sei que não fui eu que os instituí, mas vejo nos vossos olhos a pergunta “Porquê?” e não sei responder. E devia saber. Desculpem lá.»

O discurso é globalmente configurado, ainda e sempre, pela binarização das isotopias *Passado e Presente*, que se aferem mutuamente, daí resultando uma comparação crítica entre a validade do “exame da quarta classe” e a do exame atual do 4.º ano. A anaforização de «*Meus queridos alunos*» sufraga uma estratégia argumentativa com efeitos retóricos interessantes. Por um lado, o uso do pronome possessivo *meus* parece diluir, metadiscursivamente, o sujeito do enunciado – o professor universitário – no lugar de um outro sujeito enunciativo – um hipotético professor de alunos do 4.º ano que se retrata. O uso do pronome pode ser visto, também, como uma estratégia de reforço do envolvimento emocional do alocutário (Tannen, 2007), essencial à concretização interlocutiva. Simultaneamente, o adjetivo *queridos* (estimados, prezados, amados) disponibiliza um efeito patémico de proximidade afetiva e reverencial, mostrando um sujeito enunciativo carinhoso e respeitoso que, na sua “declaração de culpa”, está verdadeiramente empenhado na obtenção de indulgência para o seu “pecado” (não é capaz de dar uma resposta aceitável à pergunta “Porquê os exames?”). A atitude reverencial e respeitosa

para com os alunos do 4.º ano infirma a implicação de que os exames constituem um abuso e uma agressão aparentemente sem sentido para com aqueles.

Neste outro segmento – «*deixem-me dizer-vos - sem “dar graxa” - vocês são o melhor que nós podemos esperar para o futuro deste nosso país*» – o sujeito enunciador sente necessidade de conferir honestidade intelectual ao “ato de contrição” e de desambiguar as suas intenções retóricas, assegurando-se de que o ato ilocucionário é corretamente apreendido (Austin, 1990). O fundo político do discurso transparece no apreço que o sujeito enunciador expressa por aqueles que são a esperança de um futuro melhor e que, «*daqui a poucos anos, vão desenvolver, promover, coordenar, organizar todas as ações importantes do nosso país*». Nenhum ato de contrição se faz, com efeito, sem que se reconheça, previamente, as diáfanas virtudes daqueles para com quem estamos em falta, por forma a dar sentido à reparação da culpa. Por isso, o sujeito enunciador chama, ainda, de «*bravos*», os seus «*107 mil compatriotas*» que vão a exame. O arroubo pelo sentimento de pertença a um *lugar partilhado* («*compatriotas*») permite, a um tempo, potenciar a cumplicidade ontológica entre o sujeito enunciador e os «*bravos*», reclamar, para o ato ilocutório expressivo³³⁵, a legitimidade para a realização deste, e promover a adesão emotiva do alocutário à argumentação que se vai apresentar. Antes, porém, o sujeito enunciador solidariza-se com as «*dores de barriga*» dos «*bravos*» e com o trabalho de preparação empreendido por estes para “fazerem boa figura” no exame. A anamnese dos sintomas e dos sentimentos do enunciador faz eco dos sintomas e dos sentimentos de todos os da “sua geração” que realizaram o exame da 4.ª classe e permite, por simpatia, remir os «*bravos*» dos efeitos da sua provação (“eu também já passei por essa aflição”).

Porém, se naquele pretérito revisitado, o enunciador “sabia para que servia o exame da 4.ª classe”, agora não vê utilidade no do 4.º ano, já que este, ao contrário do primeiro, não constitui uma etapa decisiva no percurso escolar dos «*bravos*». Do ponto de vista da coesão argumentativa, abre-se aqui uma aparente brecha de incoerência, pois verifica-se que as razões por que não vê utilidade no exame do 4.º ano não são, afinal, exauríveis no fundamento “encerrar os estudos”. Essas razões carecem de uma elucidação de valor injuntivo, mais penetrante, não acessível, na sua complexidade discursiva, à compreensão dos imberbes «*compatriotas*», embora acessíveis à compreensão de “compatriotas” seniores, nomeadamente os agentes responsáveis pela implementação das políticas educativas. Bem vistas as coisas, a desconformidade é, de facto, aparente, uma vez que é, sobretudo, para os agentes políticos (não o será desde o início?) que a argumentação parece orientar-se, considerando os aspetos presentes na linguagem.

³³⁵ Na teoria dos atos de fala de Searle (1994:72), o conteúdo proposicional do enunciado produzido num ato ilocutório expressivo pretende exprimir “um estado psicológico” (e.g., lamentar, desculpar-se) em relação a um determinado estado de coisas.

Com efeito, na explicitação das (três) razões, fica-se com a sensação de que o enunciador sai de cena, porque, por instantes, parece ter-se esquecido de que a “carta” era dirigida aos «bravos». Sensação enganadora, claro, pois é forçoso ter em conta a encenação discursiva urdida pelo autor do texto. As razões aludem, por exemplo, às assimetrias regionais referenciadas no «relatório sobre a Educação em 2012 publicado pelo Conselho Nacional de Educação» e a outras questões (evidências empíricas) amplamente investigadas e debatidas no âmbito da sociologia da educação, diga-se, relacionadas com os fatores que condicionam a igualdade de oportunidades dos alunos nas suas trajetórias escolares. O enunciador volta, entretanto, a assumir o seu papel de “comandante de pelotão”, no seu discurso motivacional para os «bravos», antes da batalha iminente, quando invoca, uma segunda vez, «*Meus queridos alunos*». O enunciador avança, então, com uma profecia modalizada, epistemicamente, no domínio da incerteza, pelo advérbio *talvez*: «*Este exame vai, talvez, servir para que se queira fazer crer...*». O vaticínio tem tanto de especulativo como de polémico, já que o modalizador *talvez* abre, ao leitor, um leque maior de possibilidades de discrepar do enunciador. A conjunção *Mas*, em «*Mas, infelizmente*», introduz um valor semântico idêntico ao de um advérbio conetivo de contraste: à expectativa de que o exame contribua para o sucesso dos «bravos» e do sistema educativo, opõe-se a contraexpectativa do enunciador de que, provavelmente, a prova sirva, tão-somente, «*para que se queira fazer crer que há mais controlo, mais “seriedade”, mais responsabilidade na educação mesmo nas idades mais baixas*». A tristeza e o condoimento do enunciador, face a essa possibilidade, são devidamente assinalados pelo advérbio modalizador *infelizmente*.

Seríamos displicentes, se não concatenássemos, a propósito, o que Foucault escreveu, em *Vigiar e Punir*, acerca deste controlo normalizante do *exame*, entendido na sua dimensão abrangente de atividade inspetiva, escrutinadora e hierarquizadora. Para Foucault (1999), é mais uma tecnologia de poder que impõe sobre os indivíduos uma **visibilidade obrigatória** através da qual eles são diferenciados e sancionados. É o facto de “ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto” – diz (*ibid.*:156) – que mantém o indivíduo assujeitado ao poder disciplinar que o vigia, pelo contrário, de forma invisível. Este poder disciplinar, na sua faina de classificação e de (re)composição ótima das capacidades e das competências, produz individualidades e identidades, através de fiscalizações, observações, medidas comparativas que têm a “norma” como referência e os “desvios” como “anomalias”. Tal facto terá levado Foucault (*ibid.*:161) a afirmar:

“Temos de deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção.”

O grande objetivo das tecnologias de vigilância é, como diz Veiga-Neto (2007:70), pela via disciplinar, “fabricar corpos dóceis” (dúcteis, mas não necessariamente obedientes) e

imprimir nestes determinadas disposições sociais, segundo um duplo movimento: os indivíduos são reificados na rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais, ao mesmo tempo que se veem como sujeitos nessa rede, invisível para eles e, por isso, ingênita. Como salienta Veiga-Neto (*ibid.*), a Escola é, para Foucault, tal como as prisões, os manicômios, as fábricas e os quartéis, *instituições de sequestro*, isto é, “instituições capazes de capturar os nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a tecnologias de poder variadas” (Veiga-Neto, *ibid.*:76).

Quem diz “corpos”, diz “identidades”. Quem diz “corpos dóceis”, diz “identidades dóceis”. Quem diz “sequestrar corpos”, diz “sequestrar identidades” e submetê-las à força de tração de tecnologias de poder variadas. Os professores também estão *sequestrados* na *rede*.

III.18. NO ENCALÇO DOS *DOPPELGÄNGERS* – CODA

O tema do *duplo* constituiu a pedra angular da dissertação que agora se abeira do seu epílogo. O Romantismo alemão forneceu o nome *Doppelgänger* para descrever um estado de *estranhamento* (Volubuef, 1998) – o outro é a *loucura* – referente à identidade que se torna problemática e sofre cisão. A palavra resulta da aglutinação de *Doppel* (duplo) e *Gänger* (caminhante). Etimologicamente, significa “celui qui marche à côté, le compagnon de route” (Fernandez-Bravo, 1988:492).

Para Herrero Cecilia (2011:22),

“Se trata de la imagen «desdoblada» del yo en un individuo externo, en un yo-otro. El sujeto se ve a sí mismo (autoescopia) en alguien que se presenta al mismo tiempo como un doble autónomo, o un doble «fantástico» que produce angustia y desasosiego porque esa figura viene a perturbar el orden normal y natural de las cosas. Este desdoblamiento extraño percibido por la conciencia pone en cuestión los fundamentos de la identidad del sujeto y de su diferencia frente al «otro».”

O *Doppelgänger* é, portanto, “um *alter ego*, e, mais precisamente, um *ego alter*, que o vivo sente em si durante toda a sua existência, simultaneamente exterior e íntimo” (Morin, 1976:128). O *duplo* já não é uma cópia, mas “a sua própria realidade de *ego alter*” (*ibid.*). Ele “acompanha o vivo durante toda a sua existência, *duplica-o*, e este último sente-o, conhece-o, ouve-o e vê-o, por meio de uma experiência quotidiana e quotinocturna” (*ibid.*).

Foi a dramaturgia dos *duplos* que nos inspirou na busca destes “*compagnons de route*” do professor. “Sombras”, “reflexos”, “ecos”, o que lhes queiramos chamar. Fomos encontrar estas manifestações dos *duplos* (*ibid.*) no discurso jornalístico, tradicionalmente tipologizado em duas grandes categorias: o discurso de informação e o de comentário (Marques, 2013).

O desvendamento desses “*compagnons de route*” teve em conta uma perspectiva do discurso como jogo complexo e movediço que se apresenta, simultaneamente, como instrumento e efeito de poder, mas também como escora ou tectónica de resistência (Foucault, 1999). De uma forma ou de outra, trata-se de considerar os discursos como possibilidades ou oportunidades do exercício de poder ligado à produção de “*regimes de verdade*” (Foucault, 1979). Por “*verdade*” deve entender-se os tipos de discurso, com todos os seus efeitos ideológicos e políticos, que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros (*ibid.*). Em rigor, a problematização dos “*compagnons de route*” mediáticos da identidade docente, nos termos da Análise Crítica do Discurso, correspondeu, de algum modo, à petição foucaultiana de não combater propriamente em prol da *verdade*, mas de discutir o *estatuto de verdade* dos enunciados (*ibid.*) e as estratégias discursivas que, hipoteticamente, sustentam esse estatuto. A impossível transparência do discurso mediático (Charaudeau, 2005), diretamente ligada, como faz notar Rodrigues (2015), à natureza *exotérica*³³⁶ da sua simbólica, não nos

³³⁶ Rodrigues (2015) utiliza os termos *esotérico* e *exotérico*, no seu sentido filosófico, para distinguir, respetivamente, os discursos destinados exclusivamente aos membros de uma instituição, exigindo a sua compreensão o domínio de

permitiria assumir um combate em prol de uma qualquer verdade senão como um mero ato de fé ou de sobrançaria intelectual. É esse funcionamento *exotérico* do discurso mediático que torna permeáveis (*ibid.*) os discursos das outras instituições (*e.g.*, a educativa), contribuindo para a homogeneização do espaço público de opinião e de informação, mas, paradoxalmente, criando fluxos e refluxos de entropia que, amplificados por processos de intermimetismo, dificultam o cômputo da responsabilidade enunciativa. Não espanta, por isso, como sublinha Rodrigues (*ibid.*:36), que, com frequência, os detentores da legitimidade das outras instituições considerem que o discurso mediático “atraíça a autenticidade do seu discurso especializado”. Referimo-nos, atrás, aos agentes que, reclamando para si o privilégio dessacralizador (*ibid.*) do discurso mediático, parecem pôr em causa aquela autenticidade, mesmo quando sobre uma manifestação de professores ou sobre a transferência de clube de um ilustre jogador de futebol se pronunciam com igual encarniçamento retórico e pretensa autoridade de especialistas – chamámo-lhes “*treinadores de bancada*”.

O funcionamento *exotérico* do discurso mediático levanta, com efeito, problemas teóricos e pragmáticos fundamentais ao nível da *responsabilidade enunciativa*, entendida, genericamente, como “o posicionamento do locutor face às escolhas que realiza, na adequação à situação e aos objetivos discursivos” (Marques, 2013:144) e da *responsabilidade ética*³³⁷. Em particular, a análise da *responsabilidade enunciativa* pode evidenciar as estratégias discursivas do locutor para produzir e intensificar (ou mitigar) determinados efeitos retóricos.

Antes de mais, convém assentar que

“Toda a linguagem tem efeitos retóricos, não no sentido de um artificialismo rebuscado e enviesado, numa espécie de *show off* das palavras e dos argumentos, como efeitos especiais, imagem peregrina de uma retórica de salão de beleza (...), mas no sentido que nela algo se excede e um novo grau de inteligibilidade e racionalidade se atinge.” (Esteves, 2009:28)

As estratégias a que nos referimos e que imprimem aos discursos uma nova potência de inteligibilidade e racionalidade envolvem: 1) o modo de representação dos “discursos dos outros”; 2) a escolha e combinação das informações, ou seja, a seleção e hierarquização da informação e os modos de representação do referente (o objeto de discurso); 3) marcadores discursivos que orientam argumentativamente os enunciados e 4) deíticos³³⁸ (Marques, 2013). Naturalmente, as opções inerentes a estas estratégias estão “ao serviço de preocupações

representações simbólicas próprias (o que torna esses discursos relativamente opacos para os estranhos ao corpo legítimo da instituição), das modalidades discursivas destinadas a todos, indiscriminadamente, e não, apenas, a um corpo institucional em particular. Um exemplo de um discurso marcadamente *esotérico* é o discurso médico, dado que é “relativamente incompreensível e opaco para os que não são detentores da legitimidade de intervenção expressiva e pragmática no seu domínio específico de experiência” (*ibid.*:36).

³³⁷ Como refere Marques (2013:144), é “um domínio amplo e difuso (...) a que o código deontológico do jornalismo dá, no entanto, alguma forma e delimitação”.

³³⁸ Em Linguística, designam elementos linguísticos que não têm sentido por si só (não têm um valor referencial próprio), pelo que a sua função é fazer referência, num enunciado ao momento de enunciação (espaço, tempo, circunstâncias da comunicação) ou aos interlocutores. Exemplos: pronomes pessoais, advérbios com valor locativo, advérbios de tempo, alguns adjetivos, alguns nomes, etc.

(Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>, consultado em 14-07-2018)

argumentativas que explicitam a responsabilidade do locutor na adesão ao argumento orientado para a conclusão global” (*ibid.*:156).

Uma estratégia, aparentemente anódina, como a utilização do Discurso Relatado (*e.g.*, Discurso Direto ou Discurso Indireto), traz, para o discurso, impactes ideológicos variados. A este respeito, diz Marques (*ibid.*:157):

“[o] Discurso Direto legitima, credibiliza a palavra do locutor, mantendo a distância e atribuindo a responsabilidade enunciativa a fontes identificadas. (...) Atribuindo a responsabilidade ao locutor citado, põe em cena, com frequência, a subjetividade do locutor citante no discurso atribuído (...). “

Por sua vez, a conjugação do Discurso Direto com o Discurso Indireto “cita e interpreta o discurso alheio, deixando indistinta a assunção da responsabilidade enunciativa dos pontos de vista representados e da escolha lexical realizada” (*ibid.*:158). Trata-se, como oportunamente referimos, de estratégias de *apagamento enunciativo* (*effacement énonciatif*) do locutor, não necessariamente conscientes, que constituem formas de “*desinscrição enunciativa*” (Rabatel, 2004:40) – é um “*dizer sem dizer*” (*ibid.*). O uso de aspas ou de expressões como “segundo X” e “aleadamente”, por exemplo, reenviam, também, a outra origem, a responsabilidade das asserções (Marques, 2013).

Como refere Marques (*ibid.*:159), este apagamento “não é necessariamente total e não cria necessariamente objetividade, como também não cria nunca desresponsabilização total”. A explicação é quase trivial de tão simples: “não é possível dissociar os factos do olhar que está na origem da sua representação discursiva” (*ibid.*: 161). A representação discursiva depende sempre do olhar que se derrama sobre os factos e estes não falam por si sós (*ibid.*).

Outras estratégias discursivas que detetámos, com frequência, envolvem formas de “apagamento” análogas, desta feita, porém, ligadas a procedimentos de nominalização e passivização dos actantes (*e.g.*, “os professores recusam este modelo de avaliação”, ao invés de “os sindicatos recusam este modelo de avaliação”). Recordamos o que diz Thompson (1998:88-89) acerca dos efeitos ideológicos destes procedimentos discursivos:

“Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu carácter social e histórico é eclipsado. (...) apagam[-se] os atores e a ação (...) tendem a suprimir referências a contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, ou narrando-os num gerúndio. Esses e outros recursos gramaticais ou sintáticos podem, em circunstâncias particulares, servir para estabelecer e sustentar relações de dominação, através da reificação de fenómenos sociohistóricos. Representando processos como coisas, diluindo atores e ações, apresentando o tempo como uma extensão eterna do tempo presente: estas são muitas maneiras de restabelecer a dimensão da sociedade “sem história” no coração da sociedade histórica.”

Ademais, estes procedimentos são acompanhados por estratégias típicas de (des)valorização simbólica da parte daqueles (comentadores, nomeadamente) dotados de acesso privilegiado no campo jornalístico. A *condescendência*, uma variante mais subtil do *menosprezo* (*ibid.*) e a *belicização* dos discursos por meio de enquadramentos promotores de *pânico moral*, expõem, frequentemente, a imagem social do professor a situações de vulnerabilidade e de

isolamento, reforçando o sentimento “eles *versus* nós” (Santos, 2012). Quando os professores “fazem *guerra*” (contra as avaliações, contra o Governo, contra as políticas educativas, contra os alunos...), acionam-se quadros imagéticos em que a sistematicidade metafórica da linguagem se desdobra na sua rede de múltiplas derivações binárias instintivas: quem são os heróis heróis?/quem são os vilões?, quem está a favor?/quem está contra?, quem ataca?/quem defende?, quem é a vítima?/quem é o agressor?, quem ganha?/quem perde?, etc.

Por outro lado, a estratégia de condescendência – o “duplo jogo da distância afirmada na própria aparência da sua negação”, nas palavras de Bourdieu (2006:238) – não raras vezes denuncia uma subjetividade bordejando a falta de *recato ético* do locutor, como na afirmação «É para mim um mistério, que não decifro, perceber como é que 100 000 professores seguem como cordeiros a agenda política de um homem a quem jamais se ouviu uma ideia sobre educação». Convenhamos que uma tal asserção implica um subentendido: “são pouco inteligentes, para professores, pois seguem, servilmente, a agenda política de um homem a quem jamais se ouviu uma ideia sobre educação; eu não o faria”.

Se é verdade que o discurso jornalístico é um dos principais tipos de discurso estruturadores da sociedade (Marques, 2013), sê-lo-á, provavelmente, sobretudo, através do pensamento metafórico. Assumindo que os sistemas conceptuais são, portanto, em grande medida, metafóricos, colocam-se dois desafios fundamentais ao discurso jornalístico (Lakoff e Johnson, 1986; Lakoff, 2009): 1) ponderação responsável dos impactes simbólicos da metafórica do discurso; 2) ativação do pensamento criativo na produção de estruturas e conceptualizações metafóricas mais benignas, isto é, não estigmatizantes da identidade social. O segundo só tem sentido, se do primeiro resultar uma efetiva confrontação do deontológico com o “contrato mediático” (Charaudeau, 2011). Este último, envolvendo as suas instâncias de produção e receção, assenta, contudo, numa lógica obstinada e problemática, sabemo-lo bem. A *finalidade simbólica* que compele à transmissão de informação, em nome de valores democráticos, não é propriamente convivente com o *objetivo pragmático* de cativar e ampliar auditórios em nome de interesses económico-financeiros, mercantis e políticos (*ibid.*). Sem embargo, como refere Charaudeau (*ibid.*), o sujeito enunciador dispõe de uma certa margem de liberdade para fazer a sua *mise en scène* enunciativa. Admitir o contrário, sem pespegos de maior, significaria ilibá-lo de toda e qualquer responsabilidade enunciativa e ética, transformando o tabuleiro comunicacional numa *Terra nullius*.

Se os interesses comerciais sobredeterminam a instância mediática por um repto de *captação* (do maior número possível de recetores), a *finalidade ética* exige que a instância de produção relate e comente os acontecimentos da forma mais fiável (repto de *fiabilidade*) e responsável (repto de *responsabilidade*) possível. Pelo visto (e pudemos verificar isso mesmo, com maior ou menor exabundância de exemplos em todos os periódicos que elegemos para análise), o repto de *captação* tende a ser dominante, refratando a finalidade *simbólica* através de

uma *mise en scène* mais ou menos espetacularizada, polarizada e/ou dramatizada, o que, na perspectiva de Charaudeau (*ibid.*), produz *derivadas* nem sempre conscientes das suas razões. Por isso, Charaudeau (*ibid.*) prefere falar em *desinformação* mais do que em *manipulação*. Temos, contudo, muitas reservas relativamente a este grau de “inconsciência” e talvez a sua perspetiva denuncie um certo otimismo leibniziano que poderá levar-nos a folgar o espírito, por breves e cómodos momentos, na ideia de um “mundo *desinformado*” como “o pior dos mundos possíveis”. Parece-nos razoável e útil discernir, como faz Charaudeau (*ibid.*), as responsabilidades da “máquina mediática” (*e.g.*, na seleção dos acontecimentos, das fontes e dos *experts*, não raras vezes confundidos com “especialistas científicos” ou “filósofos generalistas”) das responsabilidades do “discurso jornalístico” (na *mise en scène* do discurso). Útil, porque permite circunscrever os discursos e as correlatas *derivadas* às suas origens de produção. Mas essa distinção de pouco vale, quando analisamos os impactes simbólicos desses discursos, mormente se as interfaces do espaço público mediático se transformam em trincheiras de um *poder fático* “que pode ser exercido por simples vontade do proprietário do meio de comunicação ou do seu diretor, por razões de natureza puramente instrumental e em militante oposição a um *quadro normativo de referência*” (Santos, 2012:28). Afigura-se-nos, na verdade, que os excessos do discurso jornalístico tendem a subsumir-se nos excessos da “máquina”. Como pode o discurso jornalístico, na sua tendência para a *sobredramatização* e *essencialização* (dos acontecimentos, das identidades), operar em contramão com uma “máquina” que não se impede de selecionar acontecimentos dramáticos e extraordinários, como se tudo o que não seja excessivo, insólito ou trágico não mereça a atenção do espaço público informativo e de opinião (Charaudeau, *ibid.*)? E quem nos garante que um “mundo *desinformado*” não é, também, um “mundo (conscientemente) *manipulado*”? Aliás, Philippe Breton (1999:82) tem uma posição claríssima a este respeito:

“A desinformação, uma das técnicas de reenquadramento mais manipulatórias, consiste, justamente, em fazer passar por factos reais e totalmente confiáveis aquilo que não passa de pura invenção destinada a ocultar as verdadeiras informações. A desinformação é um jogo baseado no verdadeiro e no falso que mobiliza todos os recursos da mentira e da verdade.”

Por conseguinte, o enquadramento manipulatório, que implica sempre uma *reorganização dos factos*, pode apresentar múltiplas variações: transformar o verdadeiro em falso, transformar o falso em verdadeiro, orientar os factos e a argumentação para distorcer deliberadamente a realidade ou mascarar uma parte dos factos de tal forma que se ocultem as consequências da aceitação de um dado enquadramento (Breton, *ibid.*).

Trincheiras – dissemos. Trincheiras onde se processam tentativas de atribuição indexical de sentido, tendo como referência quadros simbólicos (Goffman, 1986) que emergem de experiências pessoais e subjetivas – fenómeno especialmente visível nos artigos de opinião. Lembramos o caso, por exemplo, de um jornalista que, mal empuçando uma falácia *ad misericordiam*, recorda a infância e a penúria franciscana da escola que frequentou, situada

numa «*pequeníssima aldeia rural do norte*», para ancorar, pateticamente, o discurso de argumentação contra a suposta recusa dos professores de verem o seu desempenho avaliado. Aliás, a recorrência, hipoteticamente característica, desta e de outras estratégias de modalização (designadamente a alocação de verbos modais), e o seu interesse para a Análise Crítica do Discurso, em artigos de opinião (Marques, 2013), parecem confirmar-se pela abundância destes artigos no *corpus* que construímos.

Não desacatem, no entanto, o facto de que existe uma relação de ambiguidade entre a “máquina” e o cidadão que pode justificar o êxito de certos efeitos patémicos do discurso. Attendamos o que diz Charaudeau (2011:44):

“(…) d’un côté, un citoyen qui a besoin de savoir et de comprendre pour s’insérer dans les débat public, mais en même temps un citoyen gourmand des drames du monde et aimant se laisser émouvoir; d’un autre côté, une instance d’information qui voudrait éclairer l’opinion publique, mais qui ne cesse de satisfaire aux divers désirs de dramatisation et finit par fausser le débat social.”

Estamos, portanto, diante de um cidadão “guloso”, “lambão”, “adito”, “consumidor” da estética hiper-realista, do “drama em alta definição”, e de uma “máquina mediática” que provê uma mitologia ritualizadora, redundante, capaz de absorver as inseguranças do cidadão e de lhe proporcionar as chaves para a orientação moral (Innerarity, 2006). Como? Encontrando *culpados* (*ibid.*). Daí o efeito analgésico da mitologia mediática:

“Ao converter os acontecimentos em coisas imputáveis, a personificação simplifica o mundo: um é o mau e outro é o bom, e aquele é o dono do mundo. Os acontecimentos são condensados até que se possa reduzi-los a um homem³³⁹, a uma paixão explicável, a uma grandeza personificada que possa ser admirada ou a alguma mesquinha³⁴⁰ sobre a qual se possa despejar a indignação. Deste modo, surge, para o espetador, um mundo de atribuições causais simplificadas em que a complexidade é reduzida por meio da imputabilidade.” (*ibid.*:94)

Com a *gestão do medo* (e.g., associado ao pânico moral), outra função da mitologia mediática, sucede algo semelhante:

“Os mitos protegem, mas sem eliminar completamente o motivo do temor, gerem o medo mantendo, ao mesmo tempo, a sua oferta de proteção. É isso que fazem os meios de comunicação, quando nos recordam, repetidamente, a nossa vulnerabilidade. Eles sabem que o medo do homem contemporâneo é não-objetivo, e emprega-se a estimular, diariamente, essa inquietação. (...) Também neste sentido eles são como os mitos: oferecem-nos uma imagem dos poderes ameaçadores do mundo e tecem uma rede de segurança com base nos relatos protetores, de cujo fornecimento se incumbem, principalmente, eles.” (*ibid.*:94-95)

Não surpreende, pois, que se fale de uma crescente *tabloidização* do sistema mediático português (em particular, dos *media mainstream*), seguindo, de resto, uma tendência global (Santos, 2012). O drama, a tragédia, o escândalo, o medo, o pânico moral, necessitam da bravata sensacionalista, da contínua interação entre público e privado e da ênfase na história pessoal, como vetores epidemiológicos (Mateus, 2013).

³³⁹ “O tenebroso Mário Nogueira”, por exemplo.

³⁴⁰ “A ambição política” do “tenebroso Mário Nogueira”, por exemplo.

Sem dúvida que, embora plural, a tendência *tablóide* tem, no *Diário de Notícias*, manifestações mais evidentes: *headlines* dramáticas («*Guerra à avaliação em quase cem escolas*»³⁴¹), apelo a emocionalismos («*Alunos de 10 anos enchem gabinetes de psicólogos*»³⁴²), polarização política («*Será que crise na Educação pode fazer PS perder maioria absoluta?*»³⁴³) e moral («*se as greves forem marcadas para os dias dos exames, prejudica o esforço dos alunos, inquieta as famílias e também não é bom para os professores*»³⁴⁴) e reportagens com recurso ao *irrelevante* («*Um guia turístico para depois da Manifestação*»³⁴⁵). Destaca-se, ainda, o uso da fotografia testemunhal, referencial, apresentada como ilustração e prova do real retratado (Dalmonte, 2008). A fotografia pretende “dar voz” e materialidade aos acontecimentos, podendo engendrar processos escopofílicos de significação que descentram o debate público.

Veja-se o caso flagrante e paradigmático da foto da **Figura 1.18**, divulgada, de acordo com o jornal, no blogue de um fotógrafo *freelancer* (não identificado). Dir-se-ia tratar-se de um instantâneo fígado por um *paparazzo*. Na foto, o rosto de Fernanda Tadeu surge, destacado, no seio da multidão arrebatada. Uma “intrusa” refratária ou uma “intrusa” de “duas caras”? A narrativa jornalística é a seguinte:

«(...) *Fernanda Tadeu é educadora de infância numa escola do concelho de Sintra e esteve entre os cem mil professores que, no sábado, promoveram a Marcha da Indignação contra o Governo, do qual António Costa era o número dois, até se ter candidatado à presidência da Câmara de Lisboa. São raras as aparições de Fernanda Tadeu em sessões políticas, mas esteve presente no hotel Altis, na noite da vitória de António Costa em Lisboa.*»

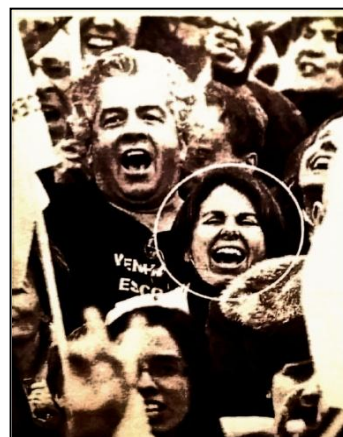


Figura 1.18. – Primeira página da edição de 11 de março de 2008 do DN.

Satisfazendo “uma necessidade incessante de autenticar o «real»”, como escreveu Roland Barthes (1994:185), a fotografia compraz-se, também, portanto, sob o pretexto de imperativos “realistas”, em ser “indiscreta”, “inconfidente”, quando não é mesmo “intriguista”. Assim, as representações do professor aparecem geminadas nesta *impostura referencial* – Barthes (*ibid.*:186) chamou-lhe “ilusão referencial” – entre o plano do vivido e a narrativa mediática, com todas as suas insinuações e explicitações valorativas, com toda a sua *retórica armadilhada da autenticidade*. Encontramos esta “impostura referencial” em todos os discursos mediáticos, embutida de maior ou menor “efeito de verdade”.

³⁴¹ Edição de 1 de novembro de 2008.

³⁴² Edição de 7 de maio de 2013.

³⁴³ Edição de 11 de novembro de 2008.

³⁴⁴ Edição de 3 de junho de 2013 (declarações de Paulo Portas).

³⁴⁵ Edição de 8 de março de 2008.

Nos periódicos que analisámos, as matrizes narratológicas cruzam-se entre uma retórica modalizante (*des*)*figurativa* e uma retórica *sancionatória*.

A primeira concretiza-se, frequentemente, com representações caricaturais, acionando o cômico discursivo e até o fruste:

1) O professor é um “excursionista”, em vez de “manifestante de pleno direito”.

2) O professor confunde-se com uma certa “personagem” com traços característicos: “pugilista” de “fraca figura”, brigão, arrivista, arruaceiro. O semanário *Expresso* parece evidenciar, de resto, um largo consenso ideológico e retórico, para uma corte de colunistas e comentadores, sobre esta “personagem” genérica, afigurando-se como o periódico mais hostil nas representações sociais do professor.

3) O professor é um vetor epidemiológico de *pânico moral*: prejudica os interesses dos alunos, quando cogita defender os seus próprios interesses, mas não o faz sem que seja suspeito, pelo menos, de ser um oportunista acrítico. Ele é um bonifrate manipulado por dirigentes sindicais pouco escrupulosos, como se depreende de vários artigos de opinião do *Expresso*. Desvitalizado (poder-se-á mesmo dizer esvaziado) na sua subjetividade singular, o professor (a sua identidade, entenda-se) torna-se numa “folha em branco” que o representante político, o colunista ou o leitor pode preencher com os seus próprios repertórios de enquadramentos e julgamentos simbólicos. É interessante verificar como, em questões como a avaliação docente, por exemplo, a construção do objeto de discurso se orienta, argumentativamente, para a valorização da individualidade e da singularidade de cada professor, enquanto em situações como greves e manifestações públicas de protesto os docentes tendem a ser vistos como o *homem-massa* de Ortega Y Gasset (1966:179) – “massas mimadas, pouco inteligentes para crer que a organização material e social, posta à sua disposição, como o ar, é de sua própria origem”, “massas mimadas” que jamais teriam apelado ao que quer que fosse fora delas, se não houvessem sido forçadas violentamente a fazê-lo.

A matriz *sancionatória* fornece *outputs* da realidade profissional dos professores, podendo incluir diagnoses e estatísticas (*e.g.*, insucesso educativo), relatos de violência escolar, comentários suscitados por problemas relacionados com a profissionalidade docente (*e.g.*, impreparação dos professores, corrosão da autoridade, desprestígio da profissão) ou, ainda, a partilha de “boas práticas” e experiências de sucesso (como no caso da iniciativa *Professor do Ano*, lançada pelo *Diário de Notícias*), para testificar que é possível, com “espírito de missão”, vencer os estorvilhos que manietam o trabalho dos docentes. É a matriz que “naturaliza o real” (Breton,1999), não raras vezes expondo os acontecimentos como “catástrofes naturais” ou “flagelos” («*A tragédia menor*», artigo de Alberto Gonçalves da edição do DN de 10 de agosto de 2014; «*o quarto problema português*», artigo de Miguel Sousa Tavares da edição de 28 de dezembro de 2013 do *Expresso*).

Em termos de matriz sancionatória, o *Público* tende a apresentar-se como o periódico que privilegia mais o valor-notícia *relevância*, evidenciando maior distanciamento crítico e neutralidade axiológica do ponto de vista ideológico. Fazendo uso de uma fotolegendagem mais conceptual do que referencial, distancia-se mais do regime manipulatório espetacularizante do discurso.

“Maior neutralidade” não significa, no entanto, “neutralidade absoluta”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:16) recordam-nos que “toda a argumentação visa à adesão dos espíritos”, pelo que só por ingenuidade canhestra poderíamos discutir a possibilidade da existência de um discurso completamente não orientado. Somos também alertados por Breton (1999) para a necessidade de não nos apoiarmos numa pretensa neutralidade das técnicas mobilizadas na construção dos discursos, sob o pretexto de reabilitar aqueles que as utilizam para “fins bons”. O perigo é evidente: um tal pressuposto ocultaria “a crença de que uma boa causa santifica os meios de que faz uso e transforma-os em «bons meios»” (*ibid.*:152). Essa crença só se justifica, diz Breton (*ibid.*), pela ausência de uma distinção clara entre uma *ética dos fins* e uma *ética dos meios*.

Não obstante, reconhecer e assumir aquela distinção deve levar-nos a entender a liberdade de expressão também como uma questão de normas (*ibid.*). Pode-se-se dizer tudo não importa como? Todos os *meios* são bons para dizer?

Breton (*ibid.*) faz notar que uma coisa é dispor de uma opinião e outra, diversa, é querer compartilhá-la. Ter uma opinião compromete, apenas, a própria pessoa; compartilhá-la envolve o vínculo social e a *responsabilidade* que sobrevém, no contexto desse vínculo, da utilização das técnicas discursivas de expressão e de persuasão. Em democracia, o direito à opinião é inalienável, mas, como refere Breton (*ibid.*:160), “proteger a liberdade de expressão é indispensável, tal como o é proteger a *liberdade de receção*³⁴⁶”. A verdade é que

“[as] nossas instituições democráticas protegem de modo rigoroso a primeira, mas interessam-se pouco pela segunda. A possibilidade de manipulação da palavra vincula-se justamente a esse desequilíbrio. Nenhum limite é fixado ao ato de exprimir, nomeadamente ao ato de exprimir para convencer. O limite de convencer é a liberdade do público de ser convencido, liberdade que, precisamente, as técnicas manipulatórias restringem. Essa extensão da liberdade da palavra não apenas à liberdade de expressão, mas, também, à liberdade de mediação e, sobretudo, à liberdade de receção, corresponderia a uma etapa superior da democracia e a um desenvolvimento da liberdade em si mesma.” (*ibid.*)

Proteger a liberdade de receção pressupõe assegurar uma *postura informada* sobre as diferenças entre *argumentar*, como técnica aceitável de persuadir, e *manipular*, enquanto procedimento discursivo refrangente (*ibid.*). Colocam-se, todavia, algumas dificuldades à criação das condições favoráveis a esta postura. A argumentação e a manipulação fazem parte de um mesmo *continuum* – o das técnicas para convencer – onde se combinam, frequentemente, com intensidades e gradações variáveis. Por outro lado, a situação de comunicação pode

³⁴⁶ Destaque nosso.

determinar se, num dado momento, um dado enunciado é ou não manipulatório, dependendo, por exemplo, se o recetor está ou não apto a descodificá-lo como tal (*ibid.*). Naturalmente, estas dificuldades ampliam-se “no contexto das comunicações mediatizadas, em que uma mensagem pode revelar-se manipulatória para uma parte do público e não manipulatória para outra, que já desarmou as suas armadilhas” (*ibid.*:162). No que respeita a domínios especializados, como o da profissão docente (poderíamos questionar-nos, do mesmo modo, relativamente aos profissionais das áreas da saúde ou aos especialistas em *crowdfunding*), estão os leitores do *Diário de Notícias*, do *Público* ou do *Expresso* aptos a descodificar os elementos manipulatórios (quando presentes) dos enunciados que sobre esses domínios são produzidos? Não é sem razão que Breton (*ibid.*:154) afirma que “saber analisar as mensagens recebidas, ou, então, permanecer prisioneiro de seus efeitos, constitui, porventura, uma das principais fontes de desigualdade social hoje”.

E os próprios professores? De que recursos dispõem para fazê-lo? Estão atentos às implicações pragmáticas das trocas simbólicas que se operam na comunicação mediatizada? Sabem proteger-se dos efeitos dos discursos e das representações que sobre si se fabricam e que se interpõem entre eles e o “resto do mundo”? Eis um leque de questões que exigem um aprofundamento mais sistematizado.

É que temos dúvidas. O mundo tornou-se num lugar publicamente vigiado onde todos são atores e espetadores e onde cada ondulação, cada resfolegar, cada refulho e até uma insuspeita fatia de bolo-rei se podem transformar em verdadeiros *happenings*, num desnudamento viral em que pouco ou nada fica a salvo do voyeurismo que alimenta o espetáculo mediático (Innerarity, 2006; Llosa, 2012). É um mundo em que os *media* funcionam como “sensores de movimento”, ativando alarmes, denúncias, pânicos, medos, representações, vulnerações, sempre que um ponto do espaço-tempo desse mundo sofre a mais pequena e, aparentemente, insignificante flutuação. Em alguns momentos, parece-nos faltar aos professores uma consciência acrescida do potencial de refrangência dos *media*, dos procedimentos retóricos mais abusivos que estes mobilizam nos seus discursos e dos efeitos (mais estigmatizantes e/ou estereotipados) desses procedimentos. Diante do microfone do jornalista (ou de uma câmara de televisão), ocorre uma ilusão curiosa: a *ilusão do espelho-espião*. Somos observados por quem nos ouve e vê, do outro lado do espelho, mas não conseguimos ver, do lado onde estamos, quem nos observa e ouve. É um truque muito utilizado em *reality shows*, pesquisas de comportamento e em salas de interrogatório da polícia, permitindo evitar que quem espia/observa fique face a face com quem é espiado/observado. Sucede, porém, que essa ilusão cria, em quem é observado, a falsa segurança de que tudo pode fazer – despir-se, fazer momices, cantarolar desafinadamente como se deambulasse na casa de banho lá de casa, proferir impropérios contra o chefe – sem que daí advenham consequências de maior. É preciso estar atento. Quase sempre, senão mesmo sempre, existe um espelho-espião do outro lado da câmara de televisão e do

microfone. A “cosmovisão interacionista” goffmaniana faz questão de sublinhar que a “região dos bastidores” não se confunde com a “região de fachada” (Goffman, 1993). O desmantelamento da fachada poderá resultar de “desmentidos das imagens de si próprio” (*ibid.*:284), o que, na prática, envolverá algum grau de insucesso no controlo de uma *impression management* reflexiva. Há muito que o jogo representativo contemporâneo deixou de ser redutível à execução de papéis identitários legados pela tradição ou pela socialização (Medeiros, 2015). Aquilo a que Bernard Manin (1997:223) chamou “*audience democracy*”, isto é, a representatividade (flutuante) gerida em função da reação (flutuante) dos públicos face ao que lhes é apresentado no “palco político”, obriga os agentes sociais a um intenso e constante *self monitoring* que não se compadece de reportórios de ação que excluam o uso estratégico e adaptativo da identidade socialmente atribuída (Medeiros, 2015). Será útil avaliar até que ponto os *doppelgängers* que cobrem de sombras as representações mediáticas dos professores não são o produto de uma dramaturgia incapaz de negociar, via *self monitoring*, com os discursos dos *media* (*ibid.*).

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, A. M. (2002), *É a Guerra - O uso do Eufemismo na Imprensa, Um estudo contrastivo em Linguística Cognitiva*, Viseu: Passagem Editores.
- Afonso, A. (2009), "Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares". *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13–29.
- Afonso, A. (2010), *Caminhos, cumulatividade e ambivalência - Continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009)*, em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da educação*, Lisboa: Mundos Sociais.
- Aguilera, F. G. (2010), *José Saramago - Nas suas palavras*, Lisboa: Caminho.
- Almeida, O. T. (2015), *Despenteando parágrafos: polémicas suaves*, Lisboa: Quetzal.
- Althusser, L. (1992), *Aparelhos Ideológicos do Estado* (6ª Edição ed.), Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Amado, J., A. Costa e N. Crusoé (2013), "A técnica da análise de conteúdo". In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M. (1989), *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Archer, M. (2003), *Structure, Agency and Internal Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2004), *Being Human - The problem of Agency*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1998), *As Origens do Totalitarismo*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2006), *Entre o Passado e o Futuro - Oito exercícios sobre o Pensamento Político*, Santa Maria da Feira: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2007), *A condição humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arévalo, M. (2014), *La auctoritas en el pensamiento de Santo Tomás de aquino*, Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Arquembourg, J. (2009), "O Mito de Pandora Revisitado", In D. Dayan (dir.), *O Terror Espetáculo - Terrorismo e Televisão*, Lisboa: Edições 70.
- Assunção, J. (2012), *Homem-Massa - A filosofia de Ortega Y Gasset e sua crítica à cultura massificada*, Porto Alegre: Editora Bestiário.
- Augé, M. (2005), *Não-lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: 90 Graus Editora.
- Augé, M. (2005), *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: 90 Graus Editora.
- Austin, J. L. (1990), *Quando dizer é fazer- palavras e ação*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Authier-Revuz, J. (1999), "Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro", *Letras de Hoje*, 34 (2), pp. 7-30.
- Azevedo, J. (2007), *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azurmendi, J. (1977), "Paul Lazarsfeld y "El pueblo elige", *Comunicación: Estudios Venezolanos de comunicación*, 16, pp. 76-88.
- Bachelard, G. (1988), *A Poética do Devaneio*, São Paulo: Martins Fontes.
- Bacon, F. (1879), *The Works of Francis Bacon*, Londres: James Spedding, Robert L. Ellis, Douglas D. Heath.
- Baert, P. e F. C. Silva (2014), *Teoria Social Contemporânea*, Lisboa: Mundos Sociais.
- Balandier, G. (1982), *O Poder em cena - Pensamento Político*, Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ball, S. J. (2003), The teacher's soul and terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.
- Baltazar, R. (2013), A Identidade Social: trajetória de um discurso ideológico em José Saramago e Miguel Otero Silva, Tese de Doutoramento em Estudos de Literatura e Cultura. Lisboa.
- Banks, M. (2010), *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*, Madrid: Edições Morata.

- Banks, M. e D. Zeitlyn (2015), *Visual Methods in Social Research*, Londres: Sage Publications.
- Bardin, L. (2015), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, J. L. e L. G. Soto (2001), *Europa: mito e razón*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Publicacións.
- Barthes, R. (1970), "L'ancienne rhétorique", *Communications*, (16), pp. 172-229.
- Barthes, R. (1984), *A câmara clara - Nota sobre a fotografia*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Barthes, R. (1986), *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barthes, R. (1994), *El susurro del lenguaje - Más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona: Paidós.
- Bateson, G. (1972), *Pasos hacia una ecología de la mente - Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Baudouin, J. (2000), *Introdução à Sociologia Política*, Lisboa: Editorial Estampa.
- Baudrillard, J. (1970), *La Societé de Consommation*, Paris: Éditions Denoël.
- Baudrillard, J. (1991), *Simulacros e Simulação*, Santa Maria da Feira: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (2000), *Em busca da Política*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2001), *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2006), *Medo Líquido*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2009), *A sociedade individualizada*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2010), *Capitalismo Prasitário*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Bazenga, A. (2012), "Sufixos avaliativos - inh /-zinh- em Português: da morfologia à pragmática verbal", *Pensar Diverso*, (3), pp. 115-130.
- Beck, U. (1992), *Risk Society - Towards a New Modernity*, Londres: Sage Publications.
- Becker, E. (1973), *A Negação da Morte*, Rio de Janeiro: Editora Record.
- Beltrão, L. (1980), *Jornalismo Opinativo*, Porto Alegre: Sulina.
- Benveniste, É. (1997), *Problemas de lingüística general I*, México: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. (1999), *Problemas de lingüística general II*, México: Siglo XXI Editores.
- Ben-Yehuda, N. (1986), "The Sociology of Moral Panics: Toward a New Synthesis", *The Sociological Quarterly*, 27 (4), pp. 495-513.
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972), *Ways of seeing*, Inglaterra: Penguin Books.
- Berger, P. e T. Luckmann (2010), *A construção social da realidade*, Lisboa: Dinalivro.
- Bering, J. (2009), *O instinto de acreditar*, Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Beristáin, H. (1995), *Diccionario de Retórica Y Poética*, México: Editorial Porrúa.
- Bernstein, B. (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*, EUA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bill, B. G. (2010), *Catarse midiática: a tragédia no jornalismo pós-moderno*, Obtido de Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação: Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt> Consultado em 12-05-2017
- Billig, M. (2008), The language of critical discourse analysis: the case of nominalization. *Discourse & Society*, 19(6), pp. 783-800.
- Black, M. (1966), *Modelos y metáforas*, Madrid: Editorial Tecnos.
- Blackmore, S. (1999), *The meme machine*, Nova Iorque: Oxford University Press.
- Blancafort, H. e A. Valls (2001), *Las cosas del decir - Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism - Perspective and Method*, Nova Iorque: Prentice Hall.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1998), *Dicionário de Política*, Brasília: Editora UnB.
- Bonhomme, M. e A. Horak (2010), La desdramatización de las emociones en la prensa escrita - el eufemismo político-administrativo, *Versión*, 24, pp. 71-91.
- Boorstin, D. (1986), *Los descubridores: el tiempo y la geografía*, Barcelona: Crítica.
- Bourdieu, P. (1983), *em Renato Ortiz (org.) Pierre Bourdieu - Sociologia*, S. Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1985), *Qué significa hablar? - Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Ediciones AKAL.

- Bourdieu, P. (1989), *O poder simbólico*, Lisboa: DIFEL.
- Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, California: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones Prácticas - Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997), *Sobre a Televisão*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (2003), *Questões de Sociologia*, Lisboa: Fim de Século.
- Bourdieu, P. (2004), *Para uma Sociologia da Ciência*, Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2006), *A Distinção - Crítica Social do Julgamento*, Porto Alegre: Zouk.
- Bourdieu, P. (2012), *A Dominação Masculina*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. e L. Boltanski (1975), "Le fétichisme de la langue (et l'illusion du communisme linguistique)", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(4), pp. 2-33.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992), *Réponses - Pour une anthropologie réflexive*, Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002), *El oficio de sociólogo*, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brandão, A. M. (2014), *Uma introdução à Abordagem Sociológica das Identidades*, V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Brante, T. (2001), "Consequences of realism for sociological theory-building", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, pp. 167-195.
- Breakwell, G. (1993), Social representations and social identity, *Papers on Social Representations*, 2(3), pp. 1-217.
- Breakwell, G., & D. Canter (1993), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford: Clarendon Press.
- Breton, P. (1999), *A manipulação da palavra*, São Paulo: Edições Loyola.
- Brodie, R. (2009), *Virus of the Mind*. Reino Unido: Hay House.
- Brotas, A. (2004), "Sondagens de opinião: um novo elemento do jornalismo político", Obtido de Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação: Disponível em www.bocc.ubi.pt Consultado em 13-12-2016
- Buch, T. (2013), "Tecnología e Trabajo", *Voces en el Fénix*, (24), pp. 89-95.
- Burke, K. (1969), *A Rethoric of Motives*, California: University of California Press.
- Cabanas, J. M. (2005), "Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13 (46), pp. 55-66.
- Cabral, J. d. (2008), "Outros nomes, histórias cruzadas: apresentando o debate", *etnográfica*, 12 (1), pp. 5-16.
- Caffi, C. (2013), "Mitigation", em W. Bublitz, A. Jucker, & K. Schneider (ed.), *Handbooks of Pragmatics*, Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Caffi, C., e R. Janney (1994), "Toward a pragmatics of emotive communication", *Journal of Pragmatics*, 22, pp. 325-373.
- Campos, R. (2013), *Introdução à cultura visual*, Lisboa: Mundos Sociais.
- Canale, M. (1995), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", em M. Llobera et ali, *Competencia comunicativa - Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- Canário, R. (2008), A escola: das "promessas" às "incertezas", *Educação Unisinos*, 12(2), pp. 73-81.
- Canavilhas, J. (2001), *Televisão - O domínio da Informação-Espectáculo* Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/>.
- Candau, J. (2012), *Memória e Identidade*, São Paulo: Editora Contexto.
- Caraça, J. (1999), "Ciência, complexidade e poder", *Análise Social*, XXXIII (151-152), pp. 683-689.
- Carneiro, L. S. (2007), "Modelos e Réplicas-A arquitectura dos teatros históricos Portugueses", em Cristina Marinho e Nuno Pinto Ribeiro (orgs.), *Teatro do Mundo, O Teatro na Universidade Ensaio e Projecto*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, J. R. (2005), *Entre o espelho e a janela - A relação entre comunicação mediada e identidades sociais: contributos do interaccionismo simbólico e da sociologia*

- fenomenológica*, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/>.
- Carvalho, A. (2008), "Media(ted) discourse and society", *Journalism Studies*, 9 (2), pp. 161-177.
- Carvalho, J. M. (2009), "O conceito de circunstância em Ortega y Gasset", *Revista de Ciências Humanas*, 43(2), pp. 331-345.
- Carvalho, M. d. (2003), *Fantasia para Dois Coronéis e Uma Piscina*, Lisboa: Caminho.
- Carvalho, R. (2008), *História do Ensino em Portugal - Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (1999), *A era da informação - Economia, sociedade e cultura*, São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2002), *A Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, P. e S. Batel (2008), "Social Representation, change and resistance: On the difficulties of generalizing new norms", *Culture & Psychology*, 14, pp. 477-499.
- Cavaco, S. (2012), "Jornalismo no fim do Estado Novo: o caso Expresso", *Revista de Estudos de Jornalismo*, (1).
- Charadeau, P. (2009), *Discurso das mídias*, São Paulo: Contexto.
- Charadeau, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- Charadeau, P. (2000), "Une problématisation discursive de l'émotion - À propos des effets de pathémisation à la télévision", em C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les Émotions dans les Interactions*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Charadeau, P. (2005), *Le Discours Politique - Les Masques du Pouvoir*, Paris: Vuibert.
- Charadeau, P. (2005), *Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours*, Bruxelas: De Boeck Supérieur.
- Charadeau, P. (2009), "Reflexiones para el análisis del discurso populista", *Discurso & Sociedad*, 3(2), pp. 253-279.
- Charadeau, P. (2009), "Informação, Emoção e Imaginários a propósito do 11 de Setembro de 2001", em D. Dayan. (dir.), *O Terror Espectáculo - Terrorismo e Televisão*, Edições 70.
- Charadeau, P. (2009), "La argumentación persuasiva - El ejemplo del discurso político", em M. Shiro et ali, *Haciendo discurso - Homenaje a Adriana Bolívar*, Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Charadeau, P. (2011), "Une éthique du discours médiatique est-elle possible?", *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Linguagem, usos e ensino*, (43), pp. 21-44.
- Charadeau, P. (2013), "Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética", em E. Mendes (coord.), *Imagem e Discurso*, Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Transgressões, Imagens e Imaginários.
- Charadeau, P. e D. Maingueneau (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2006), "A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber", *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), pp. 7-18.
- Chevandier, C. (2009), "Vocation professionnelle: un concept efficient pour le XXe siècle?", *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 116 (3).
- Chilton, P. (1987), "Metaphor, euphemism and the militarization of language", *Current Research on Peace and Violence*, 10, pp. 7-19.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge: The M.I.T. Press.
- Chouliarakis, L. (2009), "O 11 de Setembro, a sua Colocação em Imagens e o Sofrimento à Distância", em Daniel Dayan, *O Terror Espectáculo - Terrorismo e Televisão*, Coimbra: Edições 70.
- Cohen, S. (2002), *Folks Devils and Moral Panics - The creation of the Mods and Rockers*, Londres: Routledge.
- Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social, (2008). *Deliberação 1/CONT/2008 que adota as Recomendações 4/2008 e 5/2008*, Lisboa: ERC.

- Cornu, D. (2015), "Da deontologia do jornalismo à ética da informação", em A. Peixinho, C. Camponez, I. Vargues, & J. Figueira, *20 anos de jornalismo contra a indiferença*, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Correia, J. C. (2002), "Comunicação, mundo da vida e reificação", em J. C. Correia (org.), *Comunicação e Poder*, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Correia, J. C. (2009), *Teoria e Crítica do Discurso Noticioso - Notas sobre Jornalismo e Representações Sociais*, Covilhã: LabCom.
- Correia, J. C. (2010), "Ideologia, Crítica e Deliberação", em J. C. Correia, G. Ferreira, e P. do Espírito Santo, *Conceitos de Comunicação Política*, LabCom.
- Costa, A. F. (2009), *O que é Sociologia*, Lisboa: Quimera Editores.
- Da Silva, T. e I. Costa (2011), "O discurso Religioso: aspetos de performatividade, autoritarismo e relações de poder", *Linguagem - Estudos e Pesquisas*, 15(2), pp. 119-136.
- Dahrendorf, R. (1978), *Class and Class Conflict in Industrial Society*, California: Stanford University Press.
- Dalmonte, E. (2008), "Efeito de real e Jornalismo: imagem, técnica e processos de significação", *Revista Famecos*, (20), pp. 41-47.
- Damásio, A. (2017), *A estranha ordem das coisas - A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas*, Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Damborenea, R. (2000), *Diccionario de Falacias*, Madrid: Ediciones Uso de razón.
- Damborenea, R. (2013), *Figuras Retóricas y otros ingredientes del discurso político*, Madrid: Ediciones Uso de Razón.
- Dawkins, R. (1989), *The Selfish Gene*, Nova Iorque: Oxford University Press.
- Dayan, D. (2009), "Quando Mostrar é Fazer", em D. Dayan (org.), *O Terror Espetáculo - Terrorismo e Televisão*, Edições 70.
- Dayan, D. e E. Katz (1992), *Media Events - The Live Broadcasting of History*, EUA: Harvard University Press.
- De Jouvenel, B. (1998), *Sobre el poder: Historia natural de su crecimiento*, Madrid: Unión Editorial.
- Debord, G. (2012), *A Sociedade do Espectáculo*, Lisboa: Antígona.
- Dionísio, B. (2010), "O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social", *Sociologia - Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, pp. 305-316.
- Doise, W. (1992), *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Domenach, J.-M. (2005), *A propaganda política*, Brasil: Ridendo castigat Mores.
- Dominicé, P. (1990), *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan.
- Dores, A. (2011), "Medo e vergonha: emoções comunitárias e emoções sociais", *Revista Angolana de Sociologia*, 7, pp. 43-54.
- Dorrian, M. e G. Lucas (2006), *Publicidad de guerrilha: otras formas de comunicar*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Duarte, I. (2008), "Emoção e Argumentação: Futuro Perfeito nos títulos de notícias", *Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*, Belo Horizonte, Brasil.
- Duarte, I. e O. Figueiredo (2011), *Português, Língua e Ensino*, Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Duarte, I. e A. Pinto (2013), "Troika, Austeridade, Crise: modalização linguística em artigos de opinião e cartoons na imprensa escrita portuguesa", *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, (2), pp. 33-52.
- Dubar, C. (2005), *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*, São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2006), *A crise das Identidades - A interpretação de uma mutação*, Porto: Afrontamento.
- Dubet, F. (2007), "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66.
- Ducrot, O. (2001), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Durkheim, É. (1898), "Représentations individuelles et représentations collectives", *Revue de Métaphysique et Morale*, 6, pp. 273-302.
- Durkheim, É. (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: AKAL.

- Duveen, G. e A. De Rosa (1992), "Social Representations and the genesis of social knowledge", *Ongoing Productions on Social Representations*, 1 (2-3), pp. 94-108.
- Eco, U. e N. Chilton (1972), "The Myth of Superman - The Amazing Adventures of Superman", *Diacritics*, 2(1), pp. 14-22.
- Edelman, M. (1988), *Constructing the Political Spectacle*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Entman, R. (1993), "Framing:Toward Clarification of a Fractured Paradigm", *Journal of Communication*, 43(4), pp. 51-58.
- Entman, R. e A. Rojecki (1993), "Freezing Out the Public: Elite and Media Framing of the U.S. Anti-Nuclear Movement", *Political Communicatio*., 10, pp. 155-173.
- ERC. (2016), *As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal*, Lisboa: ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Esser, F. (1999), " 'Tabloidization' of News - A Comparative Analysis of Anglo-American and German Press Journalism", *European Journal of Communication*, 14 (3), pp. 291-324.
- Esteve, J. e A. Fracchia (1984), "L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse", *European Journal of Teacher Education*, 7 (2), pp. 203-209.
- Esteves, J. M. (2009), *Ironia e Argumentação*, Covilhã: LabCom.
- Esteves, J. P. (1997), *"Opinião Pública e democracia na sociedade de informação"*, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>.
- Esteves, J. P. (2010), "Opinião Pública", em G. F. João Carlos Correia, *Conceitos de Comunicação política*, Livros Labcom.
- Esteves, J. P. (2011), *Sociologia da Comunicação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis:the critical study of language*, Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2001), *Discurso e Mudança Social*, Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. (2003), "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales", em R. Wodak e M. Meyer (org.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N., R. Wodak e J. Mulderrig (2011), "Critical discourse analysis", em T. van Dijk (org.), *Discourse Studies:A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2), Londres: Sage.
- Fernandes, A. (1993), "Conflitualidade e movimentos sociais", *Análise Social*, XXVIII (123-124), pp. 787-828.
- Fernandes, A. (1999), *"Sistema Político e Comunicação Social"*, comunicação apresentada no I Congresso das Ciências da Comunicação, 18, 19 e 20 de março de 1999, Lisboa.
- Fernandes, A. T. (1994), "O problema da dúvida na busca do conhecimento", *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 4, pp. 357-392.
- Fernandez, A. e A. Fernandez (2015), "Meritocracia e Desigualdade", *Boletim Jurídico*, (1237), pp. 1-14.
- Fernandez-Bravo, N. (1988), "Double", em P. Brunel, *Dictionnaire des mythes littéraires*, Mónaco: Éditions du Rocher.
- Ferreira, A. G. e L. Mota (2013), "A formação de professores do ensino liceal - Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)2", *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), pp. 85-109.
- Ferreira, F. I. (2008), "Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores", *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), pp. 239-409.
- Ferry, J.-M. (1989), "Les transformations de la publicité", *Hermès*, pp. 15-26.
- Fidalgo, A. (1996), *"A distância como virtude - considerações sobre ética da comunicação"*, Biblioteca on.line de Ciências da Comunicação, Disponível em: www.bocc.ubi.pt.
- Fidalgo, J. (2000), "Novos desafios para a imprensa escrita e para o jornalismo", em Manuel Pinto (coord.), *A Comunicação e os Media em Portugal*, Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Figueiras, R. (2005), *Os Comentadores e os Media - Os autores das colunas de opinião*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Figueiredo, L. (2007), "A metapsicologia do cuidado", *Psychê*, (21), pp. 13-30.

- Filho, W. (2006), *"Os Dois Lados – Macro-narrativas possíveis do tráfico de brasileiras para a prostituição em Portugal e a sua representação na mídia tabloidizante"*, Biblioteca online de Ciências da Comunicação, Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/>.
- Fiorin, J. L. (1996), *As astúcias da enunciação - As categorias de Pessoa, Espaço e Tempo*, São Paulo: Editora Ática.
- Fiske, J. (1984), *Introducción al estudio de la comunicación*, Colombia: Editorial Norma.
- Fiske, J. (1987), *Television Culture*, Londres: Methuen.
- Flick, U. (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor Projetos e Edições. Lda.
- Fonseca, P. e M. Ferreira (2016), "Paulo Portas e a legitimação discursiva das políticas de austeridade em Portugal", *Análise Social, LI(221)*, pp. 886-921.
- Fontcuberta, M. (2010), *A Notícia - Pistas para compreender o Mundo*, Casa das Letras.
- Formosinho, J. (2009), "A academização da formação de professores", em João Formosinho (coord.), *Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009), "Ser professor na escola de massas", em João Formosinho (coord.), *Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e J. Machado (2009), "Professores na escola de massas - Novos papéis, nova profissionalidade", em João Formosinho (coord.), *Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del Poder*, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1999), *História da Sexualidade I - A vontade de saber*, Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1999), *Vigiar e Punir - O Nascimento da Prisão*, Petrópolis: Vozes.
- Fraser, B. (1980), "Conversational Mitigation", *Journal of Pragmatics*, 4, pp. 341-350.
- Freire, J. (2005), *"Estudo sobre a reorganização da carreira docente do Ministério da Educação"*, Exemplar policopiado.
- Gabinete Coordenador de Segurança (2007), *Relatório Anual de Segurança Interna*, Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- Galbraith, J. K. (1984), *La Anatomia del Poder*, Barcelona: Plaza & Janés.
- Gamson, W. (1992), *Talking Politics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (2008), *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos.
- Giddens, A. (2002), *Modernidade e Identidade*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Giddens, A. (2013), *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, J. (2005), *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gil, J. (2009), *Em busca da identidade - o desnorde*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Girard, R. (1972), *La violence et le sacré*, Paris: Bernard Grasset.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais - Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gitlin, T. (2009). Sociologia dos meios de comunicação social. In J. P. Esteves (org.), *Comunicação e Sociedade* (2.^a Edição ed.). Livros Horizonte.
- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual*, Nova Iorque: Doubleday.
- Goffman, E. (1979), *Relaciones en público - Microestudios del orden público*, Madrid: Alianza Editorial.
- Goffman, E. (1986), *Frame Analysis - An Essay of the Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1993), *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*, Santa Maria da Feira: Relógio D'Água.
- Goffman, E. (2006), *Estigma - La identidad deteriorada*, Madrid: Amorrortu.
- Goleman, D. e C. Cherniss (2001), *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Goode, E. e N. Ben-Yehuda (1994), "Moral Panics: Culture, Politics and Social Construction", *Annual Review of Sociology*, 20, pp. 149-171.
- Gradim, A. (2000), *Manual de Jornalismo*, Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Gradim, A. (2016), *Framing - O enquadramento das notícias*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Greimas, A. e J. Courtés (1989), *Dicionário de Semiótica*, São Paulo: Cultrix.
- Guerra, P. (2002), "Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici", *Análise Social*, XXXVII(164), pp. 949-979.
- Guinote, P. (2016), 08/03/08 - *Memórias da Grande Marcha dos Professores*, Alfragide: Oficina do Livro.
- Habermas, J. (1997), *Direito e Democracia - Entre facticidade e validade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1999), *Teoría de la acción comunicativa, I - Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus Humanidades.
- Halbwachs, M. (1990), *A memória coletiva*, São Paulo: Edições Vértice.
- Halimi, S. (2004), "Les nouveaux chiens de garde", *Médias*, (3), pp. 1-24.
- Hall, S. (1994), *Encoding, Decoding, em David Graddol e Oliver Boyd-Barrett, Media Texts: Authors and Readers*, Reino Unido: The Open University.
- Hall, S. (2005), *A identidade cultural da pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A.
- Hargreaves, A. (2003), *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*, Porto: Porto Editora.
- Haug, W. F. (2005), *New Elements of a Theory of Commodity Aesthetics*, Disponível em <http://www.wolfgangfritzhaug.inkrit.de/documents/NewElementsCommodityAesthetics.pdf> [consultado em 13-12-2016].
- Herrero Cecilia, J. (2011), "Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas", *Monografías de Cédille*, 2, pp. 15-48.
- Hobbes, T. (2003), *Leviatã*, São Paulo: Martins Fontes.
- Höijer, B. (2011), "Social Representations Theory - A New Theory for Media Research", *Nordicom Review*, 32 (2), pp. 3-16.
- Hortal, A. (1987), "Saberes y Poderes", em S. Bracho et al., *Ciencia y Poder*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Houssaye, J. (2013), "Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique", em Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Howarth, C. (2006), "A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory", *British journal of social psychology*, 45(1), pp. 65-86.
- Hoyle, E. (1969), *The Role of the Teacher*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Imbert, G. (1992), *Los Escenarios de la Violencia - Conductas anómicas y orden social en la España actual*, Barcelona: ICARIA EDITORIAL.
- Innerarity, D. (2006), *O Novo Espaço Público*, Lisboa: Editorial Teorema.
- Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", em S. Moscovici, *Psicología Social II - Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", em Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF.
- Joly, M. (1994), *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa: Edições 70.
- Josso, C. (1990), *Le sujet en formation*, Lausanne: L'agge d'Homme.
- Jost, F. (2009), "As imagens do 11 de Setembro são Imagens Violentas?", em D. Dayan (dir.), *O Terror Espetáculo - Terrorismo e Televisão*, Lisboa: Edições 70.
- Jung, C. (2002), *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Kafka, F. (2012), *Aforismos reunidos de Franz Kafka*, Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles.
- Kant, I. (2018), *Lusofonias*, Obtido de LusoSofia Biblioteca on-line de Filosofia e Cultura, Disponível em <http://www.lusosofia.net/>, [consultado em 13-12-2016].
- Katz, E. (2009), "O fluxo de comunicação em dois níveis: memória atualizada de uma hipótese", em J. P. Esteves (org.), *Comunicação e Sociedade* (2.ª Edição ed.), Livros Horizonte.
- Knight, H. C. (1991), "Double-Bind e Esquizofrenia", *Análise Psicológica*, 9, pp. 235-238.
- Kress, G. e van T. Leeuwen (2006), *Reading Images - The Grammar of Visual Design*, Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Kuhn, T. (1998), *A estrutura das revoluções científicas*, São Paulo: Perspetiva.
- Lahire, B. (2001), *O Homem Plural*, Lisboa: Instituto Piaget.

- Lahire, B. (2001), *O Homem Plural*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakoff, G. (2009), "Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf", *Journal of Cognitive Semiotics*, IV(2), pp. 5-19.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Lawn, M. (2001), Os Professores e a fabricação de Identidades, *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), pp. 117-130.
- Lazarsfeld, P., B., Bernard e G. Hazel (1962 [1944]), *El Pueblo Elige: Estudio del Proceso de Formación del Voto Durante Una Campaña Presidencial*, Buenos Aires: Ediciones 3.
- Leite, R. L. (2009), "Isotopia e metaforização textual", *Niterói*, (26), pp. 121-134.
- Lévy, P. (1998), "A revolução contemporânea em matéria de comunicação", *Revista FAMECOS*, (9), pp. 37-49.
- Lima, J. (1996), "O papel de professor nas sociedades contemporâneas", *Educação, Sociedade & Culturas*, (6), pp. 47-72.
- Lima, L. (1997), "O paradigma da educação contábil - Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal", *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59.
- Lima, L. (2011), "Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores", *Educação: Teoria e Prática*, 21 (38), pp. 1-18.
- Lima, L. (2015), "A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal", *Educ. Pesqui.*, 41, pp. 1339-1352.
- Lima, M. (2014), *O Campo Jornalístico em Portugal - Convergências e disparidades entre o jornalismo televisivo e a imprensa escrita na atualidade*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de Doutoramento).
- Link, B. G. e J. C. Phelan (2001), "Conceptualizing Stigma", *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 363-385.
- Lipovetsky, G. (2013), *A era do Vazio - Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*, Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. e J. Serroy (2014), *A Cultura-Mundo - Resposta a uma sociedade desorientada*, Lisboa: Edições 70.
- Lippman, W. (1998), *Public Opinion*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Lippmann, W. (1930), *The Phantom Public - A sequel to "Public Opinion"*, Nova Iorque: Macmillan Company.
- Lizcano, E. (1999), "La metáfora como analizador social", *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (2), pp. 29-60.
- Llosa, M. V. (2012), *A Civilização do Espetáculo*, Lisboa: Quetzal Editores.
- Lockyer, S. e M. Pickering (2008), "You must be joking: the sociological critique of humour and comic media", *Sociology Compass*, 2 (3), pp. 808-820.
- Lopes, P. (2010), *Gêneros literários e gêneros jornalísticos - Uma revisão teórica de conceitos*, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt> [Consultado em 26-01-2018].
- Lopes, R. (2004), "O poder dos media na sociedade contemporânea", *AgoraNET*, (4).
- Lopes, R. (2005), "O poder dos media na sociedade contemporânea", em J. C. Correia, *Comunicação, Media e Sociedade*, Covilhã: Labcom, Universidade da Beira Interior.
- Luhmann, N. (2000), *The reality of the mass media*, California: Polity Press.
- Luhmann, N. (2006), *La sociedad de la sociedad*, México: Editorial Herder.
- Luhmann, N. (2009), "A Opinião Pública", em J. P. Esteves, *Comunicação e Sociedade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lukács, G. (1970), *Historia y Conciencia de clase*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro.
- Machado, C. (2004), "Pânico Moral: Para uma Revisão do Conceito", *Interações*, (7), pp. 60-80.
- Machado, D. (2005), *Alfabetizar para os media*. Obtido de PROUA-UA plataforma de revistas em open access: Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/index/search/authors/view?firstName=Deolinda&middleName=&lastName=Machado&affiliation=&country=PT>, [Consultado em 26-01-2018].

- Maffesóli, M. (2001), *El instante eterno - El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*, Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus - El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- Magalhães, C. (2009), "Percurso das abordagens discursivas associadas à linguística sistémica funcional", em J. Vieira et ali, *Olhares em Análise do Discurso Crítica*, Brasília: Josenia Antunes Vieira.
- Mainguenuau, D. (1997), *Novas tendências em análise do discurso*, São Paulo: Pontes.
- Mainguenuau, D. (2013), "Aphorisation et cadrage interprétatif", *Revista de Estudos do Discurso*, (2), pp. 100-116.
- Maingueneau, D. (2004), *Análise de Textos de Comunicação*, São Paulo: Cortez Editora.
- Malle, B., S. Guglielmo e A. Monroe (2014), "A Theory of Blame", *Psychological Inquiry*, 25, pp. 147-186.
- Manin, B. (1997), *The principles of representative government*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannoni, P. (2006), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- Marková, I. (2003), *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2008), "The epistemological significance of the theory of social representations", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38, pp. 461-487.
- Marques, J. M., D. Páez e I. R. Pinto (2013), "Estereótipos: antecedentes e consequências das crenças sobre os grupos", em Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (coord.), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, M. A. (2013), "Construir a responsabilidade enunciativa no discurso jornalístico", *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, (2), pp. 139-166.
- Marshall, L. (2007), *A estética da mercadoria jornalística*, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em www.bocc.ubi.pt [consultado em 13-12-2016].
- Martins, E. C. (2006), "Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar - Onde estamos, para onde vamos?", *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 71-90.
- Martins, M. (1998), "A análise reórico-argumentativa do discurso", *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*, pp. 115-132.
- Marx, K. (1996), *O Capital Volume I*, São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Masip, P. e J. Suau (2015), "Informação e participação na era da televisão ubíqua", em P. Serra, S. Sá e W. Filho, *A Televisão Ubíqua*, LabCom.
- Mason, J. (2002), *Qualitative Researching*, Londres: Sage Publications.
- Mateus, S. (2013), *Tele-Realidade - O princípio de Publicidade Mediatizada*, Covilhã: Livros LabCom.
- Mauss, M. (2007), *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: Cosac Naify.
- McCombs, M. (2006), *Estableciendo la agenda - El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (2008), *Compreender os meios de comunicação - extensões do homem*, Lisboa: Relógio D'água.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago: The University Chicago Press.
- Medeiros, P. (2015), "A dramaturgia democrática: aproximações entre Erving Goffman e a teoria da democracia", *Revista UNINTER de Comunicação*, 3 (4), pp. 29-47.
- Meirieu, P. (2004), *Faire l'Ecole, faire la classe*, Paris: ESF.
- Melo, M. B. (2007), *Os circuitos da reflexividade mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares*, ISCTE-IUL (Tese de Doutoramento em Sociologia).
- Melo, M. B. (2008), "Representações dos professores do ensino secundário a propósito dos rankings escolares", *Vírus*, 3, pp. 11-16.
- Merrit, D. (1995), "Public Journalism and Public Life", *National Civic Review*, 84(3), pp. 262-266.
- Mesquita, M. (2003), *O quarto equívoco - O poder dos media na sociedade contemporânea*, Coimbra: Minerva.

- Mesquita, T. (2015), " "Tabloidização" das notícias e a reconfiguração de valores do jornalismo contemporâneo", *Estudos de Jornalismo*, (4), pp. 19-35.
- Meyer, M. (1998), *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*, Lisboa: Edições 70.
- Midões, M. (2008), " "Caso Esmeralda e a Espiral do Silêncio de Elisabeth NoelleNeumann" ", Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: www.bocc.ubi.pt [Consultado em 29-10-2014]
- Midões, M. (2008), *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*. Obtido de "Caso Esmeralda e a Espiral do Silêncio de Elisabeth NoelleNeumann", Disponível em: www.bocc.ubi.pt [Consultado em 29/10/2014].
- Milner, J.-C. (1984), *De l'école*, Paris: Éditions du Seuil.
- Minow, M. (1985), "Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education", *Law and Contemporary Problems*, 48(2), pp. 157-211.
- Mogarro, M. J. (2006), "História da Educação e Formação de Professores em Portugal (1862-1930)", trabalho apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia.
- Montandon, C. (1996), Les relations des parents avec l'école, *Lien Social et Politiques*, (35), pp. 63-73.
- Montaury, A. (2011), "Identidade, cotidiano e epidemia em *O Homem Duplicado*", de José Saramago", *IPOTESI*, 15 (1), pp. 67-73.
- Morgan, A. (2010), "Discourse Analysis: An Overview for the Neophyte Researcher", *Journal of Health and Social Care Improvement*, pp. 1-7.
- Morin, E. (1976), *O Homem e a Morte*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1998), *Sociologia - A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2002), *Cultura de Massas no Século XX*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Morin, E. (2008), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1979 [1961]), *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*, Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1988), "Notes towards a description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 211-250.
- Moscovici, S. (1989), "Des représentations collectives aux; représentations sociales éléments pour une histoire", em Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2000), *Social Representations - Explorations in Social Psychology*, Cambridge: Polity Press.
- Motta, L. (2013), *Análise crítica da narrativa*, Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Motta, L. (2017), "Análise pragmática da narrativa: teoria da narrativa como teoria da ação comunicativa", em A. Peixinho e B. Araújo, *Narrativa e Media - Géneros, Figuras e Contextos*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mouffe, C. (1999), *El retorno de lo Político - Comunidad, Ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2005), *On the Political: Thinking in action*, Londres: Routledge.
- Mouffe, C. (2007), *En torno a lo político*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouro, L. (2011), *O Desenho em Cena*, Lisboa: Universidade de Lisboa-Faculdade de Belas-Artes (Dissertação de Mestrado).
- Negreiros, M. A. (1995), "As Representações Sociais da Profissão de Serviço Social", *Intervenção Social*, n.11/12, pp. 81-104.
- Negri, A. (2004), "Para uma definição ontológica da Multidão", *Lugar Comum - Estudos de mídia, cultura e democracia*, (19,20), pp. 15-26.
- Noelle-Neumann, E. (1974), "La spirale du silence – une théorie de l'opinion publique", *Journal of Communication*, 24, pp. 43-54.
- Noelle-Neumann, E. (2009), "Os efeitos dos meios de comunicação na pesquisa sobre os seus efeitos", em J. P. Esteves, *Comunicação e Sociedade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Nogueira, L. (1998), "O mito do super-homem", *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (Universidade da Beira Interior)*, Disponível em: www.bocc.ubi.pt [Consultado em 29-10-2014]
- Nogueira, L. (2010a), *Manuais de cinema I - Laboratório de Guionismo*, Covilhã: Labcom.

- Nogueira, L. (2010b), *Manuais de Cinema III - Planificação e Montagem*, Covilhã: LabCom.
- Nogueira, L. (2014), *Manuais de Cinema V - Histórias do Cinema*, Covilhã: LabCom.
- Nogueira, L. e F. Merino (2015), "Ubiquidade, convergência e ontologia da imagem televisiva", em P. Serra, S. Sá e W. Filho, *A Televisão Ubíqua*, LabCom.
- Nóvoa, A. (1995), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999), "Os professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas", *Educação e Pesquisa*, 25(1), pp. 11-20.
- Nóvoa, A. (2001), "O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas", em A. Nóvoa et al., *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. e M. Finger (1988), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- OECD. (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD.
- Offe, C. (1984), *Contradictions of the Welfare State*, Londres: Hutchinson Publishers.
- Oliveira, F. e G. Werba (1998), "Representações Sociais", em Maria da Graça Jacques et al., *Psicologia Social Contemporânea*, Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, L., Oliveira, E. e S. Silva (2013), "A expressividade argumentativa do adjetivo no texto publicitário", *Signumi*, (16/1), pp. 201-231.
- Oliveira, M. C. (2016), "Aprendizagem e Comunicação em Bateson: a exigência de uma epistemologia formal e complexa", *Trans/Form/Ação*, 39(1), pp. 93-118.
- Oliveira, M. J. (2017), *Comunicação e Quotidiano*, Lisboa: Tinta da China.
- Orlandi, E. P. (2009), *Análise de Discurso - Princípios & Procedimentos*, Campinas: Pontes.
- Ortega y Gasset, J. (1914), *Meditaciones del Quijote*, Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Ortega Y Gasset, J. (1966), *Obras Completas, Tomo IV*, Madrid: Revista de Occidente.
- Ortigão, R. (1988), *As Farpas*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pais, J. M. (1986), "Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana", *Análise Social*, XXII (90), pp. 7-57.
- Pais, J. M. (2012), *Sociologia da vida quotidiana*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Paiva, A. (2014), *Pensamento Sociológico - Uma introdução didática às Teorias Clássicas*, Lisboa: Edições Pactor.
- Pêcheux, M. (1978), *Hacia el Análisis Automático del Discurso*, Madrid: Editorial Gredos.
- Peixinho, A. e I. Marques (2016), "A personagem como estratégia de imersão em reportagens", *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento - Comunicacion y desarrollo social*, pp. 248-262.
- Peixinho, A. e M. Silveirinha (2004), "A construção discursiva dos imigrantes na imprensa", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 117-137.
- Pereira, A. (2003), "As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde", *Cadernos de Saúde Pública*, 19(5), pp. 1527-1534.
- Pereira, D. C. (2007), *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade - Fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea*, Porto: Universidade do Porto.
- Pereira, F. (1983), "Notas sobre Moral e Comportamento Moral", *Análise Psicológica*, 1/2 (III), pp. 191-204.
- Pereira, L. M. (2016), *A Máquina Iluminada - Cognição e Computação*, Porto: Fronteira do Caos.
- Pereira, M. (2013), "A Escola Portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo", *Da Investigação às práticas*, 4 (1), pp. 63-85.
- Pereira, R. (2013), *O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de 'normalização' (1980-2005) — Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público*. Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Perelman, C. (1997), *El imperio retórico - Retórica y argumentación*, Colômbia: Editorial Norma.

- Perelman, C. e L. Olbrechts-Tyteca (2005), *Tratado da Argumentação - A Nova Retórica*, São Paulo: Martins Fontes.
- Peshkin, A. (1988), "In search of subjectivity - One's own", *Educational Researcher*, 17(7), pp. 17-21.
- Pestieau, J. (1992), "Violencia, impotencia e individualismo", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (132), pp. 180-195.
- Peterson, K. (2000), *Teacher Evaluation - A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, California: Corwin Press.
- Picard, D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris: Le Seuil.
- Pineau, G. (1992), *De l'air: essai sur l'écoformation*, Paris: Paideia.
- Pineau, G. e G. Jobert (1989), *Histoires de vie - Utilisation pour la formation*, Paris: L'Harmattan.
- Pinto, J. (2015), "Fazer do mundo uma experiência - Uma retórica da técnica", em P. Serra, *Retórica e Política*, Covilhã: LabCom.
- Pinto, J. G. (2015), "Fazer do mundo uma experiência - Uma retórica da técnica", em P. S. (org.), *Retórica e Política*, Covilhã: LabCom.
- Pinto, J. M. (1991), "Considerações sobre a produção social de Identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 32, pp. 217-231.
- Pinto, M. (1966), "O direito perante a greve", *Análise Social*, (13), pp. 48-73.
- Pires, R. P. (2012), "O problema da integração", *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, pp. 55-87.
- Plantin, C. (2011), *Les bonnes raisons des émotions - Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Berne: Peter Lang.
- Pollak, M. (1992), "Memória e identidade social", *Estudos Históricos*, 5(10), pp. 200-212.
- Prior, H., L. Guazine e B. Araújo (2015), "Corrupção e escândalo político: o enquadramento dos escândalos Face oculta e Mensalão na imprensa portuguesa e brasileira", *Media & Jornalismo*, pp. 167-185.
- Puig, L. (2008), "Del pathos clásico al efecto patémico en el análisis del discurso", *Acta Poética*, 29 (2), pp. 393-413.
- Quaresma, M. L. (2015), "O ensino público no olhar das elites escolares: representações sociais dos agentes educativos de dois colégios privados", *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXX, pp. 55-74.
- Rabatel, A. (2004), "L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques", *Langages*, (156), pp. 3-17.
- Ramirez, F. O. e J. Boli (1987), "The Political Construction of Mass Schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education*, 60, pp. 2-17.
- Ramonet, I. (1999), *A Tirania da Comunicação*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Ramos, C. C. (2008), "Avaliação de professores - Visões e Realidades", *Actas da Conferência Internacional*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ramos, P. N. (2013), *Torturem os Números que ele confessam - Sobre o mau uso e abuso das Estatísticas em Portugal, e não só*, Coimbra: Edições Almedina.
- Rancière, J. (2010), "O efeito de realidade e a política de ficção", *Novos Estudos*, (86), pp. 75-90.
- Reche, A. (2008), *El Humor en la teoría sociológica postmoderna*, Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Reddy, M. (1993), "The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language", em A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: University Press.
- Renaut, A. (2004), *O Fim da Autoridade*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Requena, J. G. (1985), "Introducción a una teoría del espectáculo", *Telos*, n.º 4, pp. 35-44.
- Ribeiro, G. (2003), *A Pedagogia da Avestruz - Testemunho de um Professor*, Lisboa: gradiva.
- Ribeiro, G. (2004), "Ensino: uma questão enredada num absurdo científico. comunicação apresentada no Fórum Ciência - Por uma cultura científica em Portugal, 18 e 19 de outubro de 2004", Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Ribeiro, M. M. (2010), "Contributos para a transformação dos ofícios de ensinar e aprender em educação de adultos", *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, pp. 123-142.

- Ribeiro, R. (2008), *A Europa na Identidade Nacional*, Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais.
- Ribeiro, R. (2010), "Pensar a identidade atonal da modernidade: breve fantasia a quatro mãos", *Comunicação e Sociedade*, 18, pp. 193-200.
- Ricardo, D. (2003), *Ainda bem que me pergunta - Manual de Escrita Jornalística*, Lisboa: Editorial Notícias.
- Ricoeur, P. (2016), *Teoria da Interpretação - O Discurso e o Excesso de Significação*, Lisboa: Edições 70.
- Riemen, R. (2012), *O Eterno Retorno do Fascismo*, Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Ringoot, R. (2006), "Por que e como analisar o discurso no contexto dos estudos sobre jornalismo?", *Comunicação e Espaço Público*, Ano IX (1),(2), pp. 133-138.
- Robert, A. e A. Bouillaguet (1999), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF.
- Rocha, A. E. (2001), "Europa, entre filosofia e política, em Ortega Y Gasset", *Actas do II Simposio Internacional Luso-Galaico de Filosofia*, (pp. 25-40), Santiago de Compostela.
- Rocha, D. (2011), "Enlaçamentos enunciativos em Análise do Discurso: quando o dizer e o dito se interlegitimam", *Linguagem em (Dis)curso*, 11 (1), pp. 11-36.
- Rodotà, S. (2000), *Tecnopolítica - La democracia y las nuevas tecnologías de la comunicación*, Buenos Aires: Editorial Losada.
- Rodrigues, A. (2001), *Estratégias da Comunicação - Questão Comunicacional e Formas de Sociabilidade*, Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, A. (2015), "Delimitação, natureza e funções do discurso mediático", em A. Peixinho, C. Camponez, I. Vargues e J. Figueira, *20 Anos de Jornalismo contra a Indiferença*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodríguez-Zoya, L. G. e P. G. Rodríguez-Zoya (2015), El doble vínculo entre representaciones sociales y comunicación social, *Palabra Clave*, 18(3), pp. 905-937.
- Rohlinger, D. (2002), "Framing the Abortion Debate: Organizational Resources, Media Strategies and Movement-Counter-movement Dynamics", *The Sociological Quarterly*, 43 (4), pp. 479-507.
- Romano, V. (2006), *A Formação da Mentalidade Submissa*, Santa Maria da Feira: Deriva.
- Rosen, J. (1997), "Public Journalism as a democratic art", em J. Rosen, D. Merrit e L. Austin, *Public Journalism - Theory and Practice Lessons From Experience*, Ohio: Kettering Foundation.
- Rosset, C. (2008), *Ensaio sobre a Ilusão*, Rio de Janeiro: José Olympio.
- Rousseau, J.-J. (1995), *Emílio ou Da Educação*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rubim, A. (2002), "Espectáculo, Política e Mídia", *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*, Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/> [Consultado em 13-11-2016].
- Sá, A. (2002), *Media, Mass Media, Novos Media e a Crise da Cidadania*, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=659 [consultado em 29-11-2016].
- Sá, I. (2002), "Estatuto social e discriminação: formas de seleção dos agentes e recetores de caridade nas Misericórdias ao longo do Antigo Regime", *Atas do Colóquio Internacional Saúde e Discriminação Social*, pp. 303-334.
- Sá, S. (2015), "O espectador em alta definição", em P. Serra, S. Sá e W. Filho, *A Televisão Ubíqua*, Covilhã: LabCom.
- Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reiventando el poder*, Uruguai: Trilce.
- Santos, B. (2010), *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, C. C. (2011), *Profissões e Identidades Profissionais*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, E. (2014), "Revelação do problema da Exterioridade em José Saramago: Ensaio sobre o Homem Duplicado", *Polémica*, pp. 1449-1461.
- Santos, J. d. (2012), *Media e Poder - O poder mediático e a erosão da democracia representativa*, Lisboa: Vega.
- Saramago, J. (1984), *Memorial do Convento*, Lisboa: Caminho.
- Saramago, J. (2014), *O Homem Duplicado*, Lisboa: Porto Editora.

- Sartori, G. (1993), *Qué es la democracia?* Mexico: Editorial Patria.
- Savater, F. (2000), *Ética para um jovem*, Lisboa: Editorial Presença.
- Savater, F. (2006), *O valor de educar*, Lisboa: Dom Quixote.
- Scharpf, F. (2003), "Problem-Solving Effectiveness and Democratic Accountability", *MPIfG Working Paper 03/1*, Max Planck Institute for the Study of Societies.
- Scheff, T. (1988), "Shame and Conformity: the deference-emotion system", *American Sociological Review*, 53 (3), pp. 395–406.
- Schutz, A. (1970), em H. Wagner (org.), *Fenomenologia e Relações Sociais*, Zahar Editores.
- Searle, J. (1994), *Actos de Habla - Ensayo de Filosofía del Lenguaje*, Barcelona: Planeta Agostini.
- Sedas Nunes, A. (1991), *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Sennet, R. (2006), *A cultura do Novo Capitalismo*, Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Record.
- Sennett, R. (2007), *A Corrosão do Carácter - As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa: Terramar.
- Sennett, R. (2011), *El declive del hombre público*, Barcelona: Editorial ANAGRAMA.
- Serra, J. P. (2007), *Manual de Teoria da Comunicação*, Covilhã: Labcom.
- Serra, P. (2015), "A credibilidade política na sociedade mediatizada", em P. Serra (org.), *Retórica e Política*, Covilhã: LabCom.
- Severiano, M. e V. Farias (2013), "Super-homens e publicidade: reflexões sobre o tempo-mercadoria na produção de subjetividade performática", *Mídia e Cotidiano*, pp. 516-537.
- Silva, A. S. (2013), "O que sabemos sobre a crise económica, pela metáfora - Conceptualizações metafóricas da crise na imprensa portuguesa", *Revista Media & Jornalismo*, 22(1), pp. 11-34.
- Silva, A. S. e J. M. Pinto (2014), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. (2005), "As "cartas ao diretor" no jornal Público: um estudo de caso", *Livro de Atas - 4º SOPCOM*, pp. 1213-1222.
- Silva, P. (2010), "Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português", *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, pp. 443-464.
- Silverstone, R. (2009), "A Mediatização da Catástrofe: o 11 de Setembro e a Crise do Outro", em Daniel Dayan, *O Terror Espectáculo - Terrorismo e Televisão*, Coimbra: Edições 70.
- Silvestre, J. P. (2003), "Palavras tabu e eufemismos nos dicionários de Bento Pereira e Rafael Bluteau", em A. M. Ferreira, *Percursos de Eros - Representações do erotismo* (pp. 223-229). Aveiro: Associação Labor de Estudos Portugueses.
- Simmel, G. (1986), *Sociología: Estudios Sobre las Formas de Socialización*, Madrid: Alianza Editorial.
- Simmel, G. (1999 [1908]), *Études sur les formes de socialisation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Simmel, G. (2006), *Questões fundamentais da Sociologia*, Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor.
- Soeiro, J. (2014), "Da Geração à Rasca ao Que se Lixe a Troika - Portugal no novo ciclo internacional de protesto", *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, pp. 55-79.
- Sokal, A. (2000), *Beyond the hoax: Science, philosophy and culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Sokal, A. e J. Bricmont (2010), *Imposturas intelectuais*, Rio de Janeiro: Editora Record.
- Sontag, S. (1978), *Illness as metaphor*, Canadá: McGraw Hill.
- Sousa, J. (2016), "O Mundo da Canção: percursos da primeira publicação portuguesa sobre música popular entre o Estado Novo e a Revolução (1969-1976)", Escola Superior de Comunicação Social (Dissertação de Mestrado).

- Sousa, J. P. (2001), *Elementos de Jornalismo Impresso*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, J. P. (2006), *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, J. P. (2008), *Uma história do jornalismo em Portugal até ao 25 de Abril de 1974*, Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: www.bocc.ubi.pt [Consultado em 06-05-2017]
- Sousa, P. (2001), "Um modelo de análise da dramatização na imprensa escrita", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (35), pp. 79-116.
- Sousa, P. (2001), "Um modelo de análise da dramatização na imprensa escrita", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (35), pp. 79-116.
- Stecher, A. (2010), El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo - Discusiones desde América Latina, *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 93-107.
- Steiner, G. (2003), *As Lições do Mestre*, Lisboa: gradiva.
- Strauss, A. (1999), *Espelhos e máscaras - A busca da identidade*, São Paulo: Edusp.
- Strenger, C. (2011), *O Medo da Insignificância*, Alfragide: lua de papel.
- Tajfel, H. (1984), *Grupos humanos y categorías socyales*, Barcelona: Herder.
- Taleb, N. (2007), *O Cisne Negro - O impacto do Altamente Improvável*, Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Tannen, D. (2007), *Talking Voices - Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarde, G. (2005), *A opinião e as massas*, São Paulo: Martins Fontes.
- Teixeira, J. (2007), "Metonímias e metáforas no processo de referência por alcunhas do Norte de Portugal", *Diacrítica Série Ciências da Linguagem*, 21 (1), pp. 207-239.
- Teixeira, J. (2013), "Metaphors, We Li(v)e By: Metáfora, verdade e mentira nas línguas naturais", *Revista Galega de Filoloxía*, (14), pp. 201-225.
- Teixeira, K. (2010), Seduções da ordem: propaganda e estatuto fílmico nos documentários Triunfo da Vontade e Olympia, de Leni Riefenstahl, *Doc on-line - Revista Digital de Cinema Documentário*, (8), pp. 36-69.
- Teodoro, A. (1995), "Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa", *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, pp. 49-70.
- Teodoro, A. (2003), "Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir", *Revista Lusófona de Educação*, 1, pp. 127-144.
- Thomas, W. e D. Thomas (1928), *The child in America: behavior problems and programs*, Nova Iorque: Alfred A. Knopf, INC.
- Thompson, J. (1998), *Ideologia e Cultura Moderna - Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Thompson, J. (2001), *El escándalo político - Poder y visibilidad en la era de los medios de comunicación*, Barcelona: Paidós.
- Tisseron, S. (2011), "Intimité et Extimité", *Communications*, 1 (88), pp. 83-91.
- Tófoli, L. (2010), *Papers*, Obtido de Objethos - Observatório de Ética Jornalística, Disponível em <https://objethos.wordpress.com/artigos/>, [Consultado em 14/01/2017].
- Tönnies, F. (2001), *Community and Civil Society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, E. C. (2005), "Identificando um género: a tragédia televisiva", Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Disponível em: www.bocc.ubi.pt, [Consultado em 14/01/2017].
- Traquina, N. (2005), *Teorias do Jornalismo - A tribo jornalística - uma comunidade interpretativa transnacional* (Vol. II), Insular.
- Traquina, N. (2015), "Jornalismo Cívico", Obtido de Pombalina Coimbra University Press, Disponível em https://digitalis.uc.pt/en/livro/jornalismo_cívico, [Consultado em 30-03-2018].
- Tresidder, J. (2000), *Os símbolos e o seu significado*, Lisboa: Círculo de Leitores.

- Tulving, E. (1993), "What is episodic memory?", *Current Directions in Psychological Science*, 2, (3), pp. 67-70.
- Türcke, C. (2010), *Sociedade Excitada: Filosofia da sensação*, Campinas: Unicamp.
- Ullmann, S. (1976), *Semántica - Introducción a la ciencia del significado*, Madrid: Aguilar.
- Unamuno, M. d. (1911), *Por tierras de Portugal y de España*, Madrid: V. Prieto Y COM.^a Editores, Ponteijos, 8.
- Vala, J. (1986), Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum, *Cadernos de Ciências Sociais*, Número 4, pp. 5-30.
- Vala, J. e P. Castro (2013), "Pensamento Social e Representações Sociais", em Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro, *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- van Dijk, T. (1980), *Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (1991), *Racism and the Press*, Londres e Nova Iorque: Routledge.
- van Dijk, T. (1994), "Discurso, poder y cognición social", em U. d. Valle (Ed.), *Cuadernos n.º2*.
- van Dijk, T. (1996), *Estructuras y Funciones del discurso - Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- van Dijk, T. (1996a), Análisis del discurso ideológico, *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, (6), pp. 15-43.
- van Dijk, T. (1996b), "Discourse, Power and Access", em C. Caldas-Coulthard e M. Coulthard (ed.), *Texts and Practices - Readings in Critical Discourse Analysis*, Nondres: Routledge.
- van Dijk, T. (1996c), *Estructuras y Funciones del Discurso*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- van Dijk, T. (1998), *Ideology - A multidisciplinary approach*, Londres: Sage Publications.
- van Dijk, T. (2002), "Discurso y racismo", *Persona y Sociedad*, XVI(3), pp. 191-205.
- van Dijk, T. (2003), "La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad", em R. Wodak e M. Meyer (org.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (2005), Ideología y análisis del discurso, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (29), pp. 9-36.
- van Dijk, T. (2006), "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones", *Revista Signos*, 39(60), pp. 49-74.
- Veiga-Neto, A. (2007), *Foucault & a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Volubuef, K. (1998), *Frestas e Arestas - A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*, São Paulo: UNESP.
- Votre, S. (2003), "O estado da arte nos estudos sobre discurso, conteúdo e significado na educação física", *Movimento*, 9(1), pp. 47-65.
- Wagner, W. e N. Hayes (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*, Barcelona: Anthropos.
- Wahl-Jorgensen, K. (2002), "Understanding the conditions for public discourse: four rules for selecting letters to the editor", *Journalism Studies*, 3(1), pp. 69-81.
- Watzlawick, P., J. Beavin e D. Jackson (1990), *Pragmática da Comunicação Humana*, São Paulo: Cultrix.
- Weber, M. (1982), *Ensaio de Sociologia*, Rio de Janeiro: LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Weber, M. (2002), *Economía y Sociedad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2002), *Economía y Sociedad - Esbozo de sociología comprensiva*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2007), *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*, São Paulo: Schwarcz.
- Whyte, W. H. (1952), *Is Anybody Listening?: How and why United States Business Fumbles when it Talks with Human Beings*, Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Wieviorca, M. (2010), El conflicto social, *Sociopediá.isa*, pp. 1-10.
- Wodak (org.), R. e C. Ludwig (1999), *Challenges in a Changing World - Issues in Critical Discourse Analysis*, Viena: Passagen Verlag.
- Wodak, R. e M. Meyer (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.

Zunzunegui, S. (2009), "Autópsia da Visão", em D. Dayan (dir.), *O Terror Espetáculo - Terrorismo e Televisão*, Edições 70.